

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS**



O Erro, uma análise necessária: sua implicação no ensino da Língua Portuguesa em Cabo Verde

Jacinto da Veiga Miranda

**Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa (PLE/PL2)
Área de especialização: Língua e Cultura Portuguesa (PLE/PL2)**

2013

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS**



O Erro, uma análise necessária: sua implicação no ensino da Língua Portuguesa em Cabo Verde

Jacinto da Veiga Miranda

Dissertação de Mestrado orientada por:
Professora Doutora Catarina Gaspar
Professora Doutora Maria José Grosso

**Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa – PLE/PL2
Área de especialização: Língua e Cultura Portuguesa-PLE/PL2**

2013

Dedicatória

À alma e memória do meu Pai

Agradecimentos

Chegado a este momento invade-nos uma sensação indescritível que mescla, por um lado com sensação de alívio e, por outro de grande satisfação pela materialização de mais um projeto educativo a que me propus.

Mas as minhas primeiras palavras serão dirigidas às minhas digníssimas orientadora e coorientadora, respetivamente, a Professora Doutora Catarina Gaspar e a Professora Doutora Maria José dos Reis Grosso pela disponibilidade para orientarem este trabalho, pela clarividência, rigor e notável espírito crítico com que sempre pautaram as suas observações e sugestões relativas ao desenvolvimento deste trabalho, mas sobretudo pela paciência e pela amabilidade com que sempre me trataram desde o meu primeiro dia nesta Universidade.

Ao Instituto Camões pelas condições criadas para este projeto académico através da bolsa gentilmente concedida.

Às escolas do Ensino Básico Integrado do Tarrafal, gestores e professores que generosamente se prontificaram e colaboraram ativamente no processo de recolha dos dados que se revelaram um dos esteios indispensáveis a este trabalho, um muito obrigado.

À minha querida Mãezinha e aos meus queridos e amados filhos, aos meus irmãos que, embora distantes, sempre souberam transmitir-me a energia positiva e encorajar-me nas horas mais difíceis, obrigado a todos pelo incentivo.

A todos os meus amigos e colegas de jornada, os de sempre e aqueles feitos ao longo desses anos de faculdade, um muito obrigado pela amizade, carinho e apoio nas horas de maior aperto.

Por fim, à minha querida e amada esposa, pela compreensão e apoio incondicional, pelo carinho e amizade de todas as horas que sempre demonstrou, difícil de traduzir em palavras. Um muito obrigado!

Índice

Agradecimentosii
Resumo	viii
Abstract.....	xix
Introdução	1
Motivação e Objeto de estudo	5
Objetivos do estudo	7
Metodologia de investigação	7
Problematização.....	9
Capítulo: 1 – As Línguas no Contexto Cabo-verdiano.....	16
1.1 O Crioulo	16
1.2. O Português	20
1.3. O Contexto de Ensino do português e Coabitação com a língua cabo-verdiana	23
1.4 O Estatuto Sociolinguístico no Contexto de Cabo Verde: Língua Materna, Língua Segunda e Língua Estrangeira	25
1.5. Língua: Aquisição ou Aprendizagem?	30
Capítulo: 2 – O Ensino/Aprendizagem do Português em Cabo Verde	34
2.1. A Relação Oral/Escrito no Ensino do Português.....	34
2.2. A Interferência da LM na Produção Escrita da L2	39
Capítulo: 3 – O Erro na Produção Escrita do Português	47
3.1. A Análise Contrastiva, a Análise de Erros e a Interlíngua	47
3.2. O Erro – Uma Perspetiva Teórica.....	52
3.3. O Erro - Conceito	54
3.4 O Erro como Estratégia de Ensino/Aprendizagem	61
3.4 Tipologias e Classificações do Erro.....	66
Capítulo: 4 – Tratamento do corpus.....	70
4.1 Apresentação do Corpus Recolhido.....	70
4.2 Identificação e Distribuição dos Erros por Categorias	70
4.3 Considerações gerais sobre os erros	80
Conclusão	82
Referências Bibliográficas.....	87
ANEXO - 1: Taxionomia de erros-Sonsoles Fernández	100
ANEXO - 2 : Transcrição do <i>corpus</i> analisado	87

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Erros lexicais	71
Tabela 2 - Erros Gramaticais	73
Tabela 3 - Erros Discursivos	77
Tabela 4 - Erros Gráficos.....	78

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de erros cometidos pelos alunos do 6.º ano de escolaridade.....	70
Gráfico 2 - Percentagens de erros por categoria.....	80

ÍNDICE DE ANEXOS

1. Taxonomia de erros – Sonsoles Fernández (1997)
2. Transcrição do *corpus* analisado

Siglas e Acrónimos

AC- Análise Contrastiva
AE- Análise de Erros
IL- Interlingua
CCV- Crioulo de Cabo Verde
LA- Língua Alvo
LCV- Língua Cabo-verdiana
LE- Língua Estrangeira
LP- Língua Portuguesa
LO- Língua Oficial
LM- Língua Materna
LNM- Língua não Materna
L1- Língua Primeira
L2- Língua Segunda
QECR- Quadro Europeu Comum de Referência

Resumo

O trabalho de investigação que ora se apresenta entronca nas preocupações do dia a dia enquanto profissional e dirigente da educação que tem experimentado e acompanhado de perto a prática pedagógica e docente. Por esses imperativos, senti-me na obrigação de procurar uma resposta, refletir sobre as dificuldades do ensino da língua portuguesa e perceber melhor esses obstáculos, nomeadamente o erro linguístico nas práticas letivas, as causas subjacentes e, eventualmente, a quota-parte de responsabilidades dos outros intervenientes no processo, nomeadamente, dos professores de língua portuguesa e do próprio sistema.

Nesta sequência, o presente estudo aborda o erro como conceito, marcado pela polissemia da sua definição, abordado pelas múltiplas metodologias de ensino, mas também como elemento central no ensino e aprendizagem de uma língua segunda, no ensino básico, em contextos de coabitação de línguas muito próximas como o português e a língua cabo-verdiana; pretendemos também elencar os procedimentos e atitudes dos atores no processo, bem como os meios didático-pedagógicos essenciais com vista a sua deteção, análise e tratamento do mesmo.

A aprendizagem de uma língua segunda como o português, num contexto como o de Cabo Verde, constitui uma tarefa complexa e por vezes demorada, que não pode ser resumida a atos corriqueiros e previsíveis de sala de aula, ignorando as necessidades, disposições e interesses dos aprendentes que são colocados perante uma encruzilhada, o de aprender uma língua que não é sua, mas que não pode recusar. A aparente aproximação entre as duas línguas constitui um obstáculo acrescido, por propiciar a interferência, principal causa do erro, apesar do avanço verificado no desenvolvimento de metodologias e materiais de apoio que auxiliam e tornam mais eficiente o processo de aquisição de uma língua segunda.

Para operacionalização do assunto foi elaborado um estudo com recurso à análise de erros, em quarenta e um (41) textos produzidos por alunos do 6.º ano de escolaridade de cinco escolas do ensino básico do Tarrafal, Cabo Verde, com o intuito de recolher informações, analisá-las e, após uma reflexão sobre os resultados, concluir sobre as suas implicações no ensino aprendizagem da língua portuguesa.

Palavras-chave: ensino/aprendizagem, coabitação, erro, interferência, Língua Segunda.

Abstract

In this present work, we are dealing about with the educational and professional issues which we face in our everyday as professionals of pedagogic labors. The pedagogic difficulties and some questions that can be found in this area made us all to reflect and to respond to these problems and questions by making a research within this work, such responses we present here.

Going through deeply to this work, we focus on “error” taken as our main concept to be described based by its pollissemic usage by definition that every pedagogic branches assume as a fundamental elements in the second language acquisition and teaching process, according to the contact with other native languages, for example, a language of Cape Verde.

In the terms of second language acquisition as it does in Portuguese, in the context of Cape Verde, we argue that the process is not so easy for attaining the aims from classrooms only. So, we must first put the students’ interests towards for good language learning and teaching.

The second language acquisition as it happens in Portuguese in the Cape Verde context, it has been a hard task, just because the process of teaching and learning took long time for a good achievement. Apparently, both mother tong (L1) and second language seems to be so close, this may cause some difficulties in this process, although there is a considerable development in terms of teaching methods which can help and make it become an efficient model in second language process acquisition.

According to what we intend to achieve in present work, we used some resources for an error analyzing given from linguistics by organizing 41 texts produced by the students of 6th grade of six different primary schools of District of Tarrafal, in Cape Verde which lays to collect information to be analyzed and finally to check them and going through to conclusion of its implications in the second language acquisition.

Keywords: teaching and learning, cohabitation, error, interference, Second Language

Introdução

A aprendizagem da Língua Segunda (L2), aquela que não é materna mas que goza do estatuto de língua oficial, portanto língua de escolarização e socialização secundária que o falante melhor domina a seguir à materna (Grosso, 2005), é uma prática que vem crescendo de ano para ano.

Apesar de a sua conceitualização não ser pacífica, pode até mesmo ser polissémica, uma vez que em determinados contextos ganha o significado de língua de acolhimento ou de integração, esta categoria linguística tem-se tornado num fenómeno cada vez mais globalizado devido a crescente mobilidade de cidadãos nacionais que abandonam os seus territórios de origem em direção aos países estrangeiros, impelidos por diversas razões, que variam desde simples procura de formação profissional ou académica, passando por interesses em investigação, prestação de serviços nas grandes multinacionais, procura de melhores condições de vida, entre outras necessidades. Para estar à altura das exigências desses novos desafios, formação, mercado de emprego, etc., é de extrema importância saber falar mais de que uma língua, sobretudo a do país de acolhimento, porquanto facilita a integração e propicia a participação do indivíduo na vida social, económica e cultural.

Nesse contexto, a aprendizagem de uma L2 constitui um instrumento de grande valia para a integração do emigrante no novo ambiente, quer associado à formação, quer associado ao mercado de trabalho. Em face disso, essa responsabilidade deixa de ser meramente pessoal ou individual, para assumir contornos de uma obrigação muito mais ampla e mais geral do estado e da sociedade de acolhimento com vista a facilitar não só a integração do novo membro na sociedade de acolhimento, como também propiciar uma participação mais ativa e mais consciente no “desenvolvimento de um sentimento de segurança na relação que se estabelece com os outros, na expressão de si (do que pensa, do que sente, do que deseja, do que discorda) e na compreensão dos outros” (Grosso et al., 2009, p. 5).

Todavia, convém realçar, a aprendizagem da L2 não ocorre apenas nos contextos de deslocamentos de indivíduos de um país para o outro, motivado pela necessidade de integração na comunidade de acolhimento. Exemplos como os de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) em que o ensino e a aprendizagem da L2 também constituem uma obrigação do Estado, não sendo neste caso para facilitar a integração dos que chegam, mas antes por ser uma língua de escolarização, de acesso à administração do estado e aos bens culturais que constituem um desígnio nacional.

Ligações prolongadas e históricas conferem à Língua Portuguesa (LP) o estatuto de prestígio nessas sociedades pelo que constitui para os países (PALOP), a Língua Oficial (LO) do ensino e da administração, veicular e de contacto com o exterior. Aliás, Amílcar Cabral, um dos ícones da gesta libertadora, referindo-se a importância da língua no desenvolvimento dos países, disse em 1969 que a LP representa uma das melhores heranças que recebemos do povo português, pelo seu carácter estandardizado e internacional. Esta afirmação faz todo o sentido, na medida em que nos PALOP, as línguas nacionais carecem de organização e de estandardização. Por conseguinte, a LP constitui a língua do ensino, o instrumento de comunicação formal, sendo também a língua que facilita o acesso às informações, aos fóruns internacionais e à construção de conhecimentos científicos nas diferentes áreas do saber.

Entretanto, embora seja a Língua Oficial, da administração e do ensino em Cabo Verde, o primeiro contacto formal da esmagadora maioria das crianças cabo-verdianas com ela dá-se nas escolas a partir do primeiro ano de escolarização. O professor, uma figura incontornável no processo de ensino/aprendizagem, é o protagonista desse contacto, veiculador dessa língua no espaço escolar, não só com o fito de a transmitir, mas também de facilitar a sua aprendizagem e uso pelos aprendentes. Nesse pressuposto, o professor está perante um grande desafio, uma grande responsabilidade que exige dele uma ação contínua de reflexão para perceber que, na sala de aula, mais do que transmitir conhecimentos é necessário compreender que há interlocutores com sentimentos e opiniões, com necessidades de motivação e incentivo a fim de estabelecer um clima favorecedor de negociação de sentido para os conteúdos, facilitando dessa forma a construção do conhecimento em parceria com os alunos (Busnardi & Fernandes, 2010).

Como é natural, cem por cento da população e dos alunos cabo-verdianos usam, no seu quotidiano, a língua cabo-verdiana, o Crioulo. Esta realidade é tão profunda e generalizada a ponto de constituir-se numa condicionante do ensino e da aprendizagem da LP no arquipélago, associados a outros fatores como é óbvio, dado que não há condições para uma aprendizagem em imersão linguística. Em consequência desses factos, muitas crianças cabo-verdianas enfrentam enormes dificuldades ao longo do percurso escolar para a aprendizagem da L2 porque, se por um lado, aprender uma língua estrangeira não é apenas conhecer o seu léxico e a sua estrutura sintática, mas antes, ou quando muito em simultâneo, cremos nós, que a sua apreensão exige um certo conhecimento da cultura que lhe está subjacente; por outro lado, a única língua que a criança domina é a língua materna (LM), que foi adquirida de forma natural durante a infância, da qual possui funções linguísticas na forma

e no uso (Mateus e Xavier, 1990), que podia ser aproveitada como ponte para a aquisição da segunda, mas que é literalmente ignorada durante todo o processo de ensino/aprendizagem da L2.

Stroud e Gonçalves (1997a), citando Louzada (1987) sublinham esses factos, fazendo alusão ao facto de a escola ignorar quase sempre a LM da criança ou exigir “que os alunos façam tábua rasa da sua própria língua” (Pinto, 2011, p. 28) antes de entrar no sistema formal de aprendizagem de uma nova língua. Acrescentam como agravantes, o reduzido número de horas de exposição da criança à L2, associada à limitada competência didática-pedagógica dos professores que, por vezes, contribuem para as muitas dificuldades que os alunos enfrentam na aquisição de L2. Estas observações parecem resultar de um estudo contextualizado na realidade educativa cabo-verdiana, por serem oportunas e refletir aquilo que se constata no dia a dia. Acresce ainda o inadequado ou até mesmo ultrapassado método de ensino da língua ainda vigente.

Investigadores e instituições internacionais (UNESCO) têm reiteradas vezes apontado para a necessidade de valorização da LM no processo de ensino/aprendizagem de L2. Ferreira (1988) vinca a vantagem e a mais-valia para a criança ao ser alfabetizada na sua LM. Segundo Poth (1979, p. 112) “efetivamente é na língua materna que se traduzem os progressos operativos, a partir dos quais se constrói e se torna madura a mente infantil. A inteligência abstrata não pode solidarizar-se, no início, com a segunda língua”. Tirar a oportunidade à criança de usar a sua LM nos primeiros anos de escolarização é recusar-lhe um direito inalienável. É negar-lhe a possibilidade de utilizar as suas capacidades através de única língua que domina, que melhor expressa os seus conhecimentos do mundo, que melhor utiliza para interagir com o seu semelhante, expressar as suas emoções e sentimentos de forma livre e natural. Portanto, “quando a escola recusa ao aluno os instrumentos verbais capazes de atender às necessidades fundamentais de expressão e de criatividade infantis, ela está a dificultar o desenvolvimento da inteligência (...) atrofia as aptidões que a criança possui para compreender as disposições que lhe permitem exteriorizar sentimentos e interesses”, remata Poth (1979, p. 112).

O trabalho ora desenvolvido procura refletir um pouco sobre essa realidade educativa e contribuir, embora que de forma modesta, para a melhoria da proficiência da LP em Cabo Verde e não só.

A opção por esta temática “O erro, uma análise necessária: sua implicação no ensino da língua portuguesa em Cabo Verde”, deve-se a uma tradição antiga quanto inquietante da

escola cabo-verdiana, e não só, de associar o erro a uma etiqueta pejorativa, embora variável ao longo do tempo. De facto, o erro sempre foi associado a algo marcadamente nocivo, como marca de insucesso na aprendizagem da língua-alvo e, por conseguinte, motivo para castigos. Felizmente o seu conceito tem progredido com o tempo e ganhado novas asserções e novas roupagens. De nocivo passou a ser visto como elemento positivo e até relevante para todos os implicados, como reconhece Cristiano (2010), em particular para o ensinante, acrescentamos nós. Esta evolução/mudança deu-se graças ao contributo de vários investigadores na área da didática das línguas, visando desmistificar e compreender os intrincados fatores associados à aprendizagem da língua e às fases que se superam ao longo do processo.

Ao longo deste trabalho identificámos os erros mais frequentes e analisámos as causas que lhes estão subjacentes no processo de ensino/aprendizagem da LP em Cabo Verde. Tentámos chegar a constatações relevantes, por resultarem de uma reflexão a partir de um *corpus* produzido contextualmente que permite perceber como as dificuldades se manifestam nas produções escritas, avaliámos qual a sua importância para o ensino de línguas, uma vez que as causas dos erros são múltiplas e complexas, sendo por vezes difícil chegar às verdadeiras causas.

Importa referir que a elaboração deste trabalho não constituiu tarefa fácil, pela exiguidade de tempo e limitações de recursos a que estamos sujeitos. Na primeira parte, na introdução, apresentamos as razões que estão na origem da nossa motivação e contextualizamos o objeto desta investigação. Justificamos as opções metodológicas seguidas e os instrumentos utilizados para a recolha de *corpus*; na segunda parte, desenvolvimento em quatro capítulos, começamos por tratar a questão das línguas no contexto cabo-verdiano. Nesta secção fizemos um breve apanhado sobre a convivência das duas línguas e as posições que cada uma delas ocupa no panorama linguístico cabo-verdiano, tendo em consideração a aprendizagem de uma L2 e as dificuldades daí advenientes pela aproximação das duas estruturas, LP e língua cabo-verdiana (LCV). Por fim, tratámos do seu estatuto sociolinguístico respetivamente e seus conceitos; no segundo capítulo sobre o ensino/aprendizagem do português em Cabo Verde, procurámos perceber a relação do oral com o escrito e o que acontece em Cabo Verde. A partir dessa relação, procurámos situar a interferência que emana desse confronto e como se manifesta na escrita: o terceiro capítulo trata do erro na produção escrita do português, onde foi abordado a importância da análise contrastiva, análise de erros e a interlíngua na compreensão do fenómeno erro e tentámos compreender a sua evolução e os vários pontos de vista sobre o seu conceito ao longo dos

tempos, as várias propostas tipológicas de erros mais frequentes e sua importância no processo de ensino/aprendizagem de uma LE; no quarto capítulo, tratamento do *corpus*, ele foi apresentado, bem como os erros nele registados, a sua classificação e considerações gerais sobre o mesmo; por último, desenvolvemos as conclusões gerais, seguidas das referências bibliográficas consultadas e dos anexos.

I. Motivação e Objeto de estudo

A língua portuguesa (LP) em Cabo Verde é a língua oficial, da escolarização e da administração pública, transversal a todas as disciplinas do *curriculum*, ensinada e usada predominantemente nas escolas.

A situação atual da LP é cada vez mais formal e mais restritiva, porquanto toda a esfera da informalidade, da intimidade e da convivência social está reservada à língua cabo-verdiana (LCV), o crioulo, que começa a invadir e a ocupar esferas importantes da formalidade do estado, pelo menos a nível oral. Perspetiva diferente tem Luzia Castelo Branco (2007) que considera que a LCV, embora seja muito utilizada no quotidiano pela esmagadora maioria da população, padece de um discurso que articula a história de um saber metalinguístico com a constituição da língua nacional. Ou seja “estabelecer relações entre os acontecimentos históricos que deram origem ao Estado cabo-verdiano e à constituição da sua língua materna” (Castelo Branco, 2007, p. 25). Tudo isso, na opinião da autora citada, permite não só recuperar os sentidos velados e os que foram excluídos, como também compreender o significado da tensão existente na relação entre as duas línguas, oficial e materna.

É público que o uso da LP constitui ainda um problema sério para a maioria dos cabo-verdianos. O “povo tem um nível razoável de compreensão do português, mas compreender uma língua não significa falar essa mesma língua”, como notou Veiga (1994, p. 257). Nesse contexto, a problemática do erro no uso da LP torna-se evidente e óbvia. Ou seja, o erro está sempre presente na vida dos cabo-verdianos, em geral, e dos alunos e dos professores de qualquer disciplina em particular. Essas lacunas no uso são tão evidentes nos aprendentes e muitas vezes constituem o principal instrumento de aferição da qualidade do próprio sistema educativo pela sociedade.

Mas porquê que os alunos continuam a errar de forma sistemática, depois de anos de escolarização ou aprendizagem da língua portuguesa? Há uma justificação plausível para isso? É claro que há, mas falta saber se os responsáveis educativos do país e os próprios professores têm a consciência do verdadeiro problema. Na possibilidade de haver, como

minimizar a problemática do erro no ensino? Será que é possível identificar as principais causas e encontrar as respostas mais adequadas para o problema? Onde começa e termina a responsabilidade dos agentes educativos e professores nesta questão?

São questões que muitos se colocam e, com certeza, gostariam de ver respondidas, e a que nós não somos alheios e que gostaríamos de tentar responder um dia. Estamos cientes de que a missão não se afigura fácil e das reais dificuldades que isso coloca, uma vez que é delicado determinar com precisão os fatores que confluem para o erro. A este propósito, Fernández (1997) considera não ser fácil apurar a causa de um erro na medida em que, mesmo nos casos em que se apontam para a interferência, não se pode excluir a hipergeneralização de um paradigma da língua-alvo que também pode ocorrer na aquisição da L1.

Atendendo ao exposto, tentámos entender as dificuldades que enfrentam os professores e alunos num contexto como o de Cabo Verde, para ensinar e aprender a LP. Além disso, porque vivenciámos essa experiência por dentro é que aspiramos a dar um contributo, embora que modesto, mas que concorra para uma reflexão exaustiva e permanente sobre as dificuldades e constrangimentos, a fim de contribuir para a melhoria do ensino e aprendizagem da LP.

O interesse por esta problemática surge da minha vivência e contacto permanente com a massa educativa, o que decorre da minha experiência como professor generalista e orientador pedagógico no Ensino Básico Integrado, professor de LP no Ensino Secundário e Delegado do Ministério da Educação no Concelho do Tarrafal e na Ilha do Maio. Durante esse período de tempo fui confrontado com muitas situações para as quais não tinha respostas e ainda não tenho. Como sempre me preocupei com o ensino da LP e com os seus problemas, desvios e erros, decidi abordar esta temática. Contudo, para dar esse contributo creio ser necessário encontrar na relação entre essas duas línguas, a cabo-verdiana e a portuguesa, as causas dos erros, dos problemas que afetam o ensino/aprendizagem. Essa relação condiciona e afeta os sujeitos tanto na sua identidade como na sua autodeterminação (Castelo Branco, 2007, p. 12). Conhecer e apreender a história de cada uma das línguas permite compreender a forma como se inscreve no discurso e como o sentido e o sujeito se constituem mutuamente, permitindo dessa forma a produção de sentido que o facto apresenta naquele espaço e tempo.

Este projeto assenta em dados recolhidos que, depois de analisados, podem indicar caminhos não só do ponto de vista metodológico, mas também didáticos, de ensino de língua com maior preponderância na produção escrita, sem descurar a oralidade que continua a ser o ponto mais fraco.

II. Objetivos do estudo

Em face do tema escolhido para a investigação, julgamos ser importante obter repostas para as seguintes questões:

1. Quais são as principais causas dos erros no Ensino Básico – 6.º ano, Tarrafal de Santiago?
2. Qual é a quota-parte de responsabilidades dos docentes e dos demais agentes educativos?
3. Como ajudar os alunos face aos erros?
4. Que conclusão se pode retirar da análise dos erros produzidos pelos alunos?

Respondendo estas questões, estamos convictos de que estamos também a responder a muitos colegas nossos que, no dia a dia, levantam questões semelhantes, mas que por motivos vários não conseguem ter respostas para as suas inquietações.

III. Metodologia de investigação

É um facto que muitas das nossas dificuldades no processo de ensino/aprendizagem em Cabo Verde se relaciona com a existência de duas línguas muito próximas que muitas vezes se sobrepõem. Esta inevitabilidade pode explicar alguma “tensão existente na relação do português, língua oficial em Cabo Verde, com o cabo-verdiano falado no território, língua materna que constitui o sujeito” (Castelo Branco, 2007, p. 25)

O estatuto ostentado pela LP obriga a que professores e alunos se comuniquem nessa língua nas suas tarefas escolares e, em consequência disso, devem aprendê-la e dominá-la para melhor utilizá-la em diferentes situações de comunicação. O facto é que, por se tratar de uma imposição pelo Estado, a apropriação nunca é pacífica e muito menos natural. Muitas vezes constitui o principal obstáculo à aprendizagem, não só da própria língua em si, como também dos conteúdos das outras disciplinas de uma forma geral, pois a criança habituada à sua LM não está preparada para aprender uma língua que não conhece naquela idade. Aliás, estudiosos como Poth (1979), Casteleiro (1988), Veiga (1982), bem como organizações internacionais como a UNESCO notaram reiteradas vezes a importância e a pertinência da alfabetização da criança na sua LM por forma a facilitar o desenvolvimento da inteligência, das aptidões, da criatividade que a criança possui naturalmente. Pois, na sua LM, qualquer criança é capaz de exteriorizar sentimentos e manifestar interesses melhor que na qualquer outra língua.

A língua num contexto como o de Cabo Verde constitui um objeto de estudo contínuo, uma vez que as necessidades e os desafios são constantes e há que identificá-los, analisá-los e apontar propostas de soluções para os principais problemas e constrangimentos ao seu ensino e à sua aprendizagem nas escolas, porque o que se verifica na atualidade não é animador. É pensando nessa problemática que definimos objetivos e delineamos estratégias para levar avante este projeto de investigação tendo em consideração algumas variáveis como a interferência da LM, o baixo nível de proficiência na L2, a proximidade entre as duas línguas e a metodologia de ensino.

O campo de recolha restringe-se ao Concelho do Tarrafal, no extremo Norte da Ilha de Santiago, em Cabo Verde, por ser o espaço que melhor conhecemos. Atendendo aos objetivos preconizados para a presente análise e o tipo de informações que importa recolher para o efeito, foi necessário definir o tipo de tarefa a implementar, o local, as escolas e a classe por forma a obter informações que interessa para o desenvolvimento deste trabalho, bem como o resultado que se preconiza.

A recolha foi organizada e efetuada através de quarenta e um (41) textos escritos pelos alunos do 6.º ano de escolaridade do Ensino Básico Integrado, em cinco escolas do concelho do Tarrafal, sendo dois do meio urbano e três do meio rural, baseado num tema dado: “O turismo em Cabo Verde”.

Os participantes e os dados da recolha foram selecionados de forma aleatória por forma a garantir toda a fiabilidade das informações contidas nas amostras a serem trabalhadas.

Durante a investigação foram privilegiados e adotados os métodos quantitativos e qualitativos, uma vez que os mesmos permitem um desenvolvimento consentâneo, ou seja na linha dos objetivos delineados pelo estudo (Carmo & Ferreira, 1998, p. 178). Além disso, esses métodos garantem-nos maior fiabilidade nos resultados. Apresentam outra vantagem que consiste basicamente na apresentação dos principais indicadores a partir da amostra. No entanto, eles apresentam também desvantagens, entre elas as que são inerentes à subjetividade do conhecimento dos alunos, à conceção dos dados em análise e à opção de certas variáveis durante a análise.

Na ação da recolha, o quantitativo ocupou-se da primeira etapa, momento em que ocorre a seleção aleatória do público da amostragem a partir do qual se efetua a recolha da amostra informativa. O qualitativo é utilizado durante o tratamento da informação e análise dos dados recolhidos.

Toda a amostra, evidentemente, passou por diversas fases, desde a recolha, identificação e classificação dos erros, análise e, por último, a descrição dos erros e as suas causas. Neste tipo de ação, precede-o como não podia deixar de ser, um levantamento exaustivo de bibliografia, geral e especializada, bem como de artigos e teses publicados sobre a temática.

IV. Problemática

Qualquer estudo tem a sua importância na sociedade, no meio académico e profissional desde que seja relevante e o seu resultado contribua para mais-valia académica, social e económica.

A comunicação pressupõe partilhar algo com alguém, através de sinais, aos quais as pessoas dão o mesmo significado. Isto é, o uso correto de um conjunto de símbolos que constitui a linguagem. Caso isso não se verifique, estamos perante aquilo a que muitos teóricos classificam de desvios ou de erro.

Neste trabalho, constitui nosso desafio identificar os fatores que estão na génese dos desvios, encontrar saídas que facilitem o trabalho dos que ensinam e dos que aprendem. Isto é, proporcionar aos ensinantes propostas, modelos ou “pistas para uma intervenção pedagógico-didática mais adequada, no sentido de consciencializar os estudantes sobre as áreas em que os seus “erros” têm tendência a estabilizar, fornecendo-lhes meios para os corrigir” (Gonçalves e Siopa, 2005, p. 11). Pois, o domínio da LP exige eficácia na abordagem sobre o oral e a escrita por parte dos ensinantes, dos processos inerentes à escrita e do conhecimento sobre o domínio da língua pelos aprendentes.

A problemática do erro no uso da língua continua no centro da investigação, uma vez que a competência em língua desempenha papel central na comunicação e usar a escrita como meio de expressão exige apurado domínio dos símbolos linguísticos e das regras do bom funcionamento da língua (Perfetti e McCutchen, 1987). Para que isso seja uma realidade, o meio escolar e académico continuam a ser lugares privilegiados e de excelência para a atividade do ensino/aprendizagem, dado que o aprendente conta com o apoio do professor e dos colegas permitindo, dessa forma, uma interação permanente e construtiva da aprendizagem.

Parece-nos que as estratégias (meta) cognitivo-cooperativa proposta por Benítez, et al. (1999, p. 461) que associa o *cognitivo*, o *metacognitivo*, o *social* e o *afetivo* ao *cooperativo* no processo de aprendizagem através da interação entre aprendentes e ensinantes, e que vão de encontro a dimensão sócio-construtivista na aprendizagem, defendida por Vygotsky (1979), são o modelo que mais se adapta ao que pretendemos realizar. Pois, a

análise da produção escrita, que constitui o *corpus*, alicerça-se sobretudo no léxico, sintaxe e a semântica da língua. Contudo, tendo em apreciação o contexto da produção, há que ter em consideração outros fatores ou variáveis, condicionadores de uma produção em L2, como a LM, isto é a LCV, o Crioulo. Deste ponto de vista não se pode descurar as componentes fonéticas e fonológicas da produção.

Se a produção escrita não deixa de constituir um grande constrangimento no contexto do uso da LM, o que dizer então dessa tarefa no contexto do uso da L2 ou LE? Como não podia deixar de ser, constitui um problema acrescido, muito mais complexo, agravado sobretudo pela dificuldade do domínio do oral. Gonçalves e Siopa (2005, p. 11) aconselham a este propósito, uma adequada intervenção pedagógico-didática por forma a consciencializar os estudantes sobre as áreas em que os erros tendem a estabilizar-se, criando condições para os corrigir. Pazo (2004, p. 156) assinala que a tomada de consciência sobre a aprendizagem exige “a reflexão sobre os próprios processos de memória, atenção ou aprendizagem, assim como sobre os produtos do nosso processamento, nos proporciona metaconhecimento, um saber sobre o que sabemos, que pode nos ajudar a tomar consciência de nosso funcionamento cognitivo”. É nisso que nos vamos centrar, sem marginalizar as várias teorias de aquisição ou aprendizagem da L2, uma aprendizagem comunicativa que se baseia fundamentalmente em estratégias de práticas interativas de sala de aula, afastando-nos um pouco da abordagem tradicional que tem dominado o panorama do ensino de L2 em Cabo Verde.

Não podemos ignorar que no contexto cabo-verdiano a LP é ensinada como se fosse a LM, ou seja, privilegia-se uma abordagem própria da LM que coloca o aprendente em pé de igualdade com aquele que adquiriu a língua de forma natural ou em contexto de imersão linguística, que não é o nosso caso, exigindo-se que o aluno faça tábua rasa da sua própria LM (Pinto, 2011), como já foi dito acima. Percebe-se, que tanto o ensinante nativo como o aprendente têm um domínio linguístico bastante limitado, quer das estruturas fonológicas, como das outras categorias gramaticais. O aluno, resultado dessa cadeia de limitação ou restrição, será cada vez mais limitado tanto na expressão oral como na escrita.

Estamos cientes dos vários constrangimentos a superar nesta longa caminhada, uma vez que no uso da LP, para além do limitado domínio fonético-fonológico e gramatical, aliado à falta de utilização de estratégias e metodologias de aprendizagem que favoreçam e auxiliem o controlo da produção linguística no domínio da aprendizagem da língua, encontra-se a estrutura da LCV que está sempre presente na produção, seja ela por empréstimo, seja ela por interferência, porque o aluno a nível cognitivo se vê confrontado com os dois sistemas ou

estruturas que não dominam o suficiente para os separar no momento do uso. Todos esses fatores concorrem para os desvios no uso da LP e, não se vislumbra uma solução a médio prazo, apesar de contributos valiosos deixados por vários estudos realizados, sem uma verdadeira política de ensino de línguas que, do nosso ponto de vista, deve passar indubitavelmente pela oficialização e ensino da LCV nas nossas escolas. Aliás, Arlindo Costa (2005) no seu trabalho intitulado “O Crioulo como Língua de Escolarização em Cabo Verde - Ensino Básico” defende o ensino do da LCV, que nos parece mais do que lógico, uma posição sensata.

Falar da língua no contexto cabo-verdiano é revisitar a história desde a chegada dos colonos e do povoamento do arquipélago até aos nossos dias. É falar da primeira língua a ecoar nos vales, planaltos e montanhas do arquipélago, o português, pois, como reza a história, as ilhas de Cabo Verde foram encontradas em 1460 sem a presença humana. Dois anos depois, deu-se início ao seu povoamento. Isto deve-se, segundo alguns historiadores, à sua privilegiada posição geográfica, não só em relação à rica região fronteiriça do continente africano, mas também à sua função de porto de escala obrigatória das grandes rotas da navegação atlântica. A ilha de Santiago, pelo facto de ser a maior e a que possuía os melhores portos e grande reserva de água doce, foi a primeira a ser povoada. Segundo António Carreira (1983), o primeiro colono a instalar-se no chão das Ilhas foi António da Noli que chegou acompanhado de membros da sua família e de portugueses oriundos do Alentejo e do Algarve, genoveses e alguns marginais da então metrópole. Instalaram-se na Ribeira Grande, dando início ao primeiro povoado que é conhecido hoje como Ribeira Grande de Santiago ou Cidade Velha, berço da nação crioula.

A ideia inicial, segundo Andrade (1996), era fazer em Cabo Verde um povoamento em tudo semelhante ao da Madeira e dos Açores, só com brancos europeus. Contudo, esse intento fracassou por razões de vária ordem, que não vamos tratar aqui, nomeadamente “inadaptação dos europeus ao clima e ao tipo de trabalho” (Carreira, 1983, p. 35) a que foram sujeitos. Para ultrapassar esse constrangimento de partida e dar continuidade ao povoamento das ilhas, foram introduzidos escravos, na sua maioria da Guiné, poucos europeus brancos, muitos deles expulsos de Portugal para Cabo Verde sem as suas famílias. Este facto facilitou a ligação de homens brancos com mulheres negras escravas e livres (Ferreira, 1997). Do encontro e do cruzamento entre negros e brancos eclodiram uma nova estirpe social, os mulatos, característica peculiar do ‘homem’ das ilhas de Cabo Verde.

Segundo Ferreira (1997), o homem cabo-verdiano do século XX é um ente mestiço. Mestiço na cor da pele e mestiço na cultura, consequência do cruzamento de raças, cores e culturas diferentes que rapidamente ganhou forma devido a reduzido número de mulheres brancas envolvidas no povoamento (Andrade, 1996, p. 35). O mestiço a que se refere o autor deve ser interpretado também, como resultado do cruzamento de raças e de culturas africanas e europeias. O cruzamento de raças e culturas diferentes, muito distantes em termos de valores e padrões nunca é um processo fácil, muito menos pacífico, em contextos como o de Cabo Verde, em que se impõe ou se submete uma história, uma língua e uma cultura aos dominados pelo uso da força. A dominação pela imposição é geradora de tensões, provoca choques e confrontos que quase sempre resulta, num longo período de tempo, na “interpenetração das civilizações” (Bastide & Fernandes, 1955), no cruzamento ou fusão das culturas e até mesmo na transformação da própria história. Daí a emanção de uma nova estirpe (cultura/língua) com todas as suas características e especificidades inerentes, fruto dessa convivência e interação.

Segundo Davidson (1988), em Cabo Verde, os escravos e os senhores brancos foram colocados em frente uns dos outros, num contexto especial, ausência de mulheres brancas, não tiveram outra escolha e acabaram por se entender conforme puderam. O entendimento a que se alude o autor, entre os desiguais agentes nas ilhas não foi uma questão opcional de escolha, mas antes resultado de uma encruzilhada, uma circunstância contextual das opções e condições de povoamento condicionado. Logo, o condicionamento veio provar que a heterogeneidade cultural dos povos não constituiu um obstáculo por si só ao relacionamento. Pelo contrário, a “proporção desigual entre brancos e negros, (...) 13.700 escravos, havia em Santiago e no Fogo talvez uma centena de brancos (...)” (Carreira, 1983, p. 279 e 298), facilitou e propiciou a ligação entre homens brancos e mulheres negras, resultando na “interpenetração de culturas”, gerando dessa dinâmica uma nova forma de pensamento e de perceber o indivíduo, uma nova forma de comunicação, resultado do desejo de restabelecer o equilíbrio destruído pelo choque das civilizações, nas palavras de Bastide (1989).

O contacto e o cruzamento dos vários grupos em presença interpenetraram-se sobretudo em relação às línguas, portuguesa por um lado e africanas por outro. A língua usada para a comunicação entre eles no dia a dia, não poderia ter sido apenas a LP se se considerar a grande diferença existente entre os grupos africanos que, vindos de origens e etnias diversas, falavam línguas diferentes, tiveram que “criar” uma língua de comunicação, intermédia, diferente das demais, maquinada e entendida por todos. A nova ‘maquete’ linguística,

intermediária, principal instrumento de comunicação, de acordo com as afirmações de Whinon (1971) e Baxter (1996), designa-se por ‘pidgin’, “um género especial de língua reduzida que se forma quando grupos de falantes de línguas diversas mantêm um contacto prolongado e precisam de comunicar dentro de um domínio restrito: tal como a escravidão, o comércio, as viagens de reconhecimento” (Baxter, 1996, p. 553). Segundo Veiga (1996), é esse padrão comunicativo que, depois de ter passado por um longo processo evolutivo, veio dar origem ao crioulo cabo-verdiano “uma língua nativa que surge em circunstâncias especiais que conduzem à aquisição de uma primeira língua com base num modelo de segunda língua defectiva, tipo pré-pidgin ou pidgin” (Baxter, 1996, p. 541). A formação de uma nova língua resulta de múltiplos contactos linguísticos proporcionados pelos portugueses e africanos no século XV (Pereira, 1996, p. 551) e a sua afirmação como língua é o culminar de um longo processo de formação de uma sociedade, com a sua identidade própria, a cabo-verdiana, resultado da fusão de culturas.

A preservação do português como língua oficial depois da independência do país, coincide com a ideia já defendida por Amílcar Cabral em 1969. Este obreiro da luta de libertação nacional, disse que “Temos que ter um sentido real da nossa cultura. O Português (língua) é uma das melhores coisas que os tucas nos deixaram, porque a língua não é a prova de nada mais senão um instrumento para os homens se relacionarem uns com os outros, é um instrumento, um meio para falar, para exprimir as realidades da vida e do mundo” (Cabral, 1976, p. 101). Por conseguinte, não pode ser interpretada como atestado de menoridade à LCV. Antes pelo contrário, uma assunção da identidade multicultural, pois as duas línguas se complementam. Segundo Castelo Branco (2007, p. 27) “o espaço enunciativo das duas línguas fica duplamente dividido: a língua nacional, em Cabo Verde, ora é o cabo-verdiano, ora é o português”. Na perspetiva desta mesma autora, para o Estado cabo-verdiano a língua nacional é a LP, pois, é o “que torna o país integrante da comunidade lusófona, que escreve a história do país, a literatura, o cinema e a mídia” (ibidem), mas para o povo (governantes incluído), a língua nacional é o cabo-verdiano, como carinhosamente o chamam de Crioulo. É esta a língua com a qual o povo aprendeu a construir o seu “imaginário da unidade, de identidade com a nação” (ibidem), que irradia o sentir e o expressar das gentes, do batuque e da tabanca, da morna e da coladeira, do funaná, em suma, da sua alma, da sua cultura e do seu património.

Como muito bem disse Castelo Branco (2007), o “espaço enunciativo” das duas línguas se sobrepõe uma vez que há duas entidades que se reconhecem e muitas vezes se fundem, mas

que lidam com as línguas em confronto de forma diferente, em contextos diferentes. Por um lado, o Estado que impõe a LP às instituições públicas, nomeadamente escolas e meios de comunicação social; por outro lado, o povo que assume a sua LM - o Crioulo - como língua do afeto e do quotidiano. Neste contexto a LCV encontra-se em vantagem por ser a LM, língua dos afetos, dos jogos de roda, das cantigas e das histórias do imaginário infantil. Enquanto a LP é a língua oficial e do ensino e, na maioria das vezes, a criança só tem o primeiro contacto oficial com ela na escola.

Aprender a falar e a escrever uma língua que não faz parte das relações familiares, que não é utilizada no meio doméstico, e nem de círculo de amizade das crianças é uma tarefa hercúlea aos 5/6 anos de idade quando ainda há dificuldades em compreender o imperativo, a necessidade e a pertinência de aprender uma língua que não usa no seu dia a dia. Outro fator inibidor da aprendizagem da LP é a metodologia utilizada no meio escolar. Pois, até o presente momento que escrevo esta dissertação, o idioma português é ensinado, seguindo os métodos tradicionais ou os modelos da gramática normativa.

Apesar de a LP e a LCV terem uma base lexical comum, elas diferenciam-se profundamente entre si e no sistema que as padroniza. A primeira possui um sistema bem definido, padronizado e muito mais complexo, caso que não se verifica com a segunda, menos complexa porque na sua constituição e padronização desfez-se “das flexões nominais, verbais; distinção de género e de marcador do plural; verbos não flexionados; ausência de hipotaxe, etc.” (Caniato, 2002, p. 131). Este fenómeno transformou todo o sistema gramatical da LCV, tornando-a mais simples do que o sistema da LP. Essas transformações tornam-na numa língua de fácil uso e constituem um dos grandes obstáculos à aquisição da L2, uma vez que ao entrar para a escola, a criança cabo-verdiana se depara com um novo idioma, a língua oficial, cujo léxico, fonologia, até semântica não lhe é estranha de todo, mas padronizada e regida por um sistema muito mais complexo e exigente, de difícil superação, com o agravante de a língua ser ensinada como se fosse a língua ‘natural’ (Duarte, 1998).

Duas razões básicas podem estar associadas ao limitado sucesso do ensino de LP em Cabo Verde, segundo Duarte (1998, p. 210) e partilhadas por Pinto (2011): primeiro, a metodologia utilizada no ensino; e, em segundo, as interferências da LM. Os autores consideraram ser absolutamente “necessário, modificar (...) os métodos de ensino da língua portuguesa, procurando, ao mesmo tempo, resolver o problema das interferências resultantes do contacto entre o português e o crioulo” (ibidem). Embora consideremos pertinente a sugestão, não se afigura fácil debelar a interferência entre duas línguas tão próximas, como a LP e a LCV, pois

quanto mais próximas são as línguas, maiores são as probabilidades de interferência (Almeida Filho, 2001, p. 16). Percebe-se, pelo exposto, que o sistema de ensino em vigor padece de reformas que visa proporcionar melhores condições para o ensino de LP, pois, tanto a forma como se ensina (metodologia) como a proximidade das duas línguas (elementos lexicais, sintáticos e fonológicos) propiciam a ocorrência de interferências, responsável por muitos desvios e erros que os nossos aprendentes cometem ao longo do seu percurso escolar, condicionando sobremaneira a proficiência na língua alvo.

Capítulo 1 – As Línguas no Contexto Cabo-verdiano

1.1. O Crioulo

O Crioulo de Cabo Verde ou simplesmente a Língua Cabo-verdiana (LCV) nasce de um contexto social, resultado de um longo processo evolutivo (Veiga, 1996) de comunicação entre vários grupos em presença que, num primeiro momento, pretendiam resolver problemas do dia a dia, a partir de códigos mínimos e muito limitados -*pidgin* - para aos poucos e com recurso a empréstimos ou adaptações, quer ao português (superstrato) quer às línguas africanas (substrato), evoluir e dando origem, assim, a uma estrutura autónoma e estável, como acontece com qualquer outra língua. Ele “teria surgido no próprio arquipélago no século XVI, menos de sessenta anos após o início do seu povoamento”, defende Carreira (1983, p. 344).

A formação do crioulo no contexto de Cabo Verde foi ditada, não só pelas condições prescritas no povoamento (vários grupos linguísticos em confronto, como foi referido acima), mas também pelo limitado sucesso na implementação de uma boa política educativa (1.^a escola oficial 1834-Brava, Sena Barcelos, 1899) consentânea com a dimensão do empreendimento “colonização”, pelo seu reduzido número de escolas e modelo segregado, que Amílcar Cabral teria apelidado de racismo cristianizado, restritiva e seletiva, de caráter muito elitista e alicerçado em princípios religiosos e culturais dos portugueses. Reconhece-se, no entanto, que medidas foram tomadas no sentido de implementar o ensino da LP em Cabo Verde, nomeadamente através da catequese ou ladinização dos escravos. Segundo Correia (1944) constitui testemunho dessa tentativa do ensino da língua, o parecer do Conselho Ultramarino emitido no dia 28 novembro de 1697 a determinar que os escravos fossem doutrinados durante o tempo de permanência nas ilhas. Outras medidas se seguiram nesse sentido, as mais importantes datam de 20 de novembro de 1699 e 4 de fevereiro de 1701. O primeiro proibia taxativamente o embarque para o Brasil de escravos que não tivessem sido batizados ou ladinizados. O segundo obrigava os senhores de Cabo Verde e da Guiné a instruir os seus escravos, sob pena de os perderem, caso desobedecessem a diretiva (Castelo Branco, 2007, p. 33). Fica claro que todos esses propósitos visavam não só ensinar a LP, mas sobretudo, arrear caminho à LCV que vinha crescendo e ganhava cada vez mais importância na comunicação entre os habitantes das ilhas. Como ficou comprovado, todos esses intentos

falharam, dado que a LCV já era demasiado popular para ser tolhida por simples diretiva ou decreto.

A terminologia “Crioulo”, à semelhança das políticas que o engendraram, é bastante controversa e tem gerado opiniões desencontradas. Por isso mesmo, tem merecido ao longo dos tempos muita atenção por parte de várias áreas de estudos e investigadores, atribuindo-lhe definições e enquadramento diferenciados, causando polémicas e até equívocos.

Na tentativa de encontrar um significado que nos interessa para o trabalho que ora desenvolvemos, recorremos a diferentes documentos, dos quais se destacam os dicionários: o Houaiss, por exemplo, atribui-lhe (8) entradas, com múltiplas variações regionalista, indo desde Brasil à Índia, passando pelo Minho e Ribatejo: “que ou o que se origina de determinado lugar, região, estado (diz-se de pessoa, animal, objeto); que ou o que não é de fora, não foi comprado; que ou o que é nascido na propriedade de alguém (diz-se espécie de animal); que ou o que não tem raça definida, que é criado assistematicamente”; e, por fim, como rubrica linguística. Esta última, que nos interessa, define o crioulo como sendo: “cada uma das línguas mistas nascidas do contacto de um idioma europeu com línguas nativas, ou importadas, e que se tornaram línguas maternas de certas comunidades socioculturais: crioulos franceses (Haiti, Martinica, Guadalupe), crioulos ingleses (Jamaica, Estados Unidos), crioulos portugueses (África, Índia, China), crioulos neerlandeses (Indonésia) [Apesar de freq. serem crioulos geograficamente afastados e oriundos de famílias linguísticas diferentes, apresentam muitas semelhanças já que atendem a necessidades básicas de comunicação”]; o Dicionário Aurélio (14 entradas), apesar de ir na mesma linha, é mais esclarecedor e mais humanizado, ao separar o adjetivo do substantivo: “indivíduo branco, nascido nas colónias europeias, particularmente na América; Negro nascido no Brasil ou na América; escravo nascido na casa do seu senhor; àquele que nasce de pais de raças diferentes”; em termos linguísticos o crioulo é definido como “resultado da transformação de um pidgin, ainda que no estado de jargão, em línguas que tem falantes nativos. [Tal como pidgin (q.v.) o crioulo é tradicionalmente classificado tomando-se por base a língua lexificadora (q.v.): crioulo de base portuguesa, crioulo de base holandesa, crioulo de base francesa]; E. Ling. Denominação de muitos dessas línguas: crioulo de Cabo Verde”; do ponto de vista semântico, este termo aparece tanto para designar, coisas e animais, como para designar indivíduos, povos e línguas. Tudo isto mostra que o termo encera alguma polissemia e que ao longo dos tempos (diacrónico) vem ganhando novas significações e, só agora consegue alguma consistência e estabilidade, com significado de língua; do ponto de vista linguístico, usado desde o Século

XVI, o termo ‘crioulo’, origina-se do ‘criadouro’, “deformado em bocas de pretos”, segundo Leite de Vasconcelos citado por Baltasar Silva (1984, p.19). Pelos vistos o termo encontra-se envolto num manto estigmatizante, geralmente associado ao negro, sinónimo de subdesenvolvimento e inferioridade cultural.

Já na perspectiva de Cunha (2000, p. 228), o vocábulo crioulo encontra a sua origem etimológica no verbo criar, “(...) derivado do latim- verbo *creare*, que significa criar, criação (...)”. Castelo Branco (2007, p. 40) afirma que “o crioulo é um termo genérico representando uma família de línguas que, na sua formação, tiveram uma mesma história e um mesmo contexto sociocultural”. Tarallo (1987, p. 95) afirma que “enquanto as línguas pidgin são caracteristicamente associadas a actividades de comércio, os crioulos, em grande parte, são marcados pela relação de escravidão.” Ou seja, a língua crioula encontra-se perante uma posição de fraqueza, de submissão total à língua do colono, uma referência imposta.

Os dicionários citados atribuem-lhe um significado tridimensional que, do nosso ponto de vista, pode ser encaixado em dois grupos: uma iminentemente material, e a outra, chamemos-lhe assim, etno-linguístico. Bull (1989, p. 43) apresenta uma perspectiva diferente. Este autor considera que o étnico pode aparecer como substantivos e adjetivos, sobretudo em questões relacionadas com a expansão e a escravatura. Isto é, “servidor, escravo nascido em casa do seu senhor ou filhos dos pretos nascidos na Índia e na América”; na perspectiva linguística, o crioulo é rotulado como “Língua que falam os Pretos das colónias e nas relações com os Pretos (...). Diz-se do Dialeto português falado em Cabo Verde e outras «possessões portuguesas» de África” (Bull, 1989, p. 43). Discordamos desta leitura ou separação uma vez que os dois conceitos, étnico e linguístico, estão interligados ou interrelacionados. Aliás, servidor, escravo, filhos de pretos estão associados à língua que falam os pretos ou vice-versa.

Outros autores definem o termo crioulo como sendo “idioma rudimentar, misto de uma língua de civilização e uma indígena (...) idioma de emergência, para fins apenas comerciais. Um idioma crioulo restringe-se ao essencialmente necessário para essa comunicação entre negociantes” (Jota, 1981, p. 94). Galisson & Coste (1983, p. 174) não fogem desta ligeireza conceitual ao considerarem “crioulos certas espécies de ‘sabirs’ ou de ‘pidgins’ que se tornaram, historicamente, línguas maternas de algumas comunidades (América, África e Ásia), resultam de contactos entre línguas locais (africanas por exemplo) e línguas europeias (português, espanhol, francês, holandês, inglês)”.

Vários autores discordam claramente da perspectiva de Galisson & Coste. Afirmam de forma taxativa que ‘pidgin’ não é língua materna de ninguém. Pois, segundo eles, e numa

perspetiva sociolinguística, o ‘pidgin’ tem como principal papel ou objetivo exercer funções meramente sociais, delimitadas a determinados setores de atividades com cariz mais comercial ou outras similares numa comunidade. E complementa Castelo Branco (2007, p. 72): “são falares de emergência que podem se diluir e desaparecer; são línguas que sofrem uma simplificação e uma redução nos níveis fonológico, morfológico, sintático e lexical”.

‘ Tanto Bull como Jota conceitualizam o termo crioulo mais do ponto de vista étnico do que linguístico ao associarem o crioulo à expansão marítima e à escravatura. Ou seja, falar do crioulo não é senão, falar do escravo, do bárbaro, do servidor, do deficitário, incivilizado, daqueles que nascem na casa do seu senhor, da colonização e do tráfico. Tanto um como o outro revelam alguma dificuldade em se referir ao crioulo como sendo língua autónoma, por não fazer parte das instituições do Estado e do ensino ou por não ter gramáticas e regras padronizadas e sistematizadas.

Baltasar Silva (1984, p. 12) no seu livro «O Dialecto Crioulo de Cabo Verde» classifica a LCV como sendo “o português profundamente alterado na boca dos Negros, quer na fonética quer na morfologia, quer na semântica, quer na sintaxe”. Do mesmo modo, no seu livro «O Crioulo de Cabo Verde; surto e expansão», António Carreira cita Chelmicki e Vernhagen (1841), referindo-se ao crioulo como sendo uma “ridícula linguagem do país, geralmente usada e chamada língua crioula, idioma perverso, corrupto e imperfeito, sem construção nem gramática e que não se pode escrever”. Lopes de Lima (1844) citado por Silva (1984), referindo-se ao crioulo Africano classificou-o de “gíria redícula, composto monstruoso de antigo Portuguese, e das Linguas de Guiné, que aquele povo tanto présa, e os mesmos brancos se comprezem a imitar (...) sem Grammática, e nem regras fixas, e que varia de Ilhas para Ilhas” (p. 13-14). Tudo isto extravasa a mera ignorância que possam ter sobre o conceito de língua, mas antes um preconceito ou uma repugnância sobre uma língua que não é europeia e que na sua formação conta com um contributo decisivo dos escravos africanos. Aliás, as expressões utilizadas para qualificar e caraterizar o termo Crioulo estão, como de resto já vimos, eivadas de preconceitos racistas, quando o catalogam de instrumento de negócios ou dialeto, língua de incivilizados, falada por indígenas, misturada de elementos nativos, muito simplificado, graças ao seu carácter estritamente comercial. Estas afirmações podem ser consideradas frágeis, pouco consistentes nos tempos que correm, pois os contextos políticos e económicos mudaram substancialmente e, com eles, os conceitos e as abordagens sobre línguas. Hoje seria de todo impensável resumir a imagem de línguas, como as crioulas, por exemplo, a instrumentos circunscritos a atividades económicas.

Galisson & Coste (1983) enquadram-se nos exemplos de mudanças de perspectivas sobre as línguas, ao classificarem o crioulo como “espécie de sabirs ou de pidgins que se tornaram, historicamente, línguas maternas de algumas comunidades” (p. 174). Xavier e Mateus (1990) também caminham na mesma direção ao classificá-lo de língua formada pela expansão e complexificação de um ‘pidgin’ e que se tornou na primeira língua de uma comunidade de falantes. Nota-se, nestes autores, uma mudança de perspectiva que reflete uma nova ordem mundial marcada sobretudo pela segunda Guerra Mundial que abriu caminho às independências das então colónias, provocando mudanças políticas e sociais significativas que as línguas nacionais não estão alheias

O pidgin e o crioulo, como ficou demonstrado mais acima, não são parecidos muito menos sinónimos, da mesma forma que o crioulo não é apenas LM de algumas comunidades, mas sim LM de muitos povos e nações. Considerar ‘pidgin’ e crioulo sinónimos é a mesma coisa que negar a categoria de língua ao crioulo. Reconhecem-se-lhes, no entanto, uma abordagem mais linguística do que social, afastando-se completamente da perspectiva do “objeto/material” de outros autores que, praticamente negam o estatuto de língua ao crioulo.

Enquanto instrumento de comunicação de comunidades, o crioulo é arrostado por Almada (1961) como um dialeto, provindo da LP. Uma definição que se encaixa na visão colonial, considerando o crioulo como um falar regional, tratado como uma variação da língua dominante, diferentes na maneira de falar, mas compreendidas por toda a comunidade de falantes o que não se aplica no caso da LCV em relação aos falantes do português.

Não foi por acaso que o escritor Luís Romano Melo (1967) cansado de ouvir expressões insultuosas e pouco condizentes com o prestígio e o respeito que a língua de um povo como o Crioulo merece, de forma pioneira e muito criativa, designou-o de “língua cabo-verdiana”, por não concordar e muito menos aceitar tamanha estigmatização e desvalorização de que era alvo. Foi dessa forma que a nossa LM, o nosso crioulo, passou a ser também conhecido como LCV, designação que subscrevo uma vez que há muitas línguas crioulas por esse mundo fora e faz todo o sentido que cada um desses crioulos ganhe a sua identidade própria.

1.2. O Português

A língua portuguesa (LP) viajou até Cabo Verde nos meados do Século XV com a expansão marítima e colonial portuguesa pela África. Essa longa viagem iniciou-se com a conquista e ocupação da Ceuta, no norte da África, em 1415.

Na segunda metade do Século XV alargaram-se as conquistas e a expansão pelas zonas costeiras da Costa Ocidental Africana e juntos levaram a língua do reino, o português. Já em meados do Século XVI, o português já tinha galgado algum terreno a ponto de assumir o estatuto de língua “franca” (Caniato, 2002). Esta mesma autora cita Silva Neto que afirmara que em 1551 quando o inglês Windhan esteve na Guiné, observara que o rei do Benim falou com os ingleses em português, língua que havia aprendido na infância. Pouco mais tarde, em 1563, Beker fez observação idêntica quando visitou a Costa da Mina, asseverando “que ao oeste do Cabo das Três Pontas os negros falaram um bom Português” (Silva Neto, 1988, p. 514). Essas evidências mostram que uma das primeiras medidas adotadas na colonização desses países do continente africano, um dos quais Cabo Verde, foi o ensino e a divulgação da língua do colonizador, o Português.

A língua portuguesa começou a ser usada em Cabo Verde com os primeiros colonos, depois do seu achamento em 1460 e início do seu povoamento em 1462, como já foi dito acima. Devido ao clima agreste, o povoamento não ocorreu como inicialmente previsto, dado que os brancos não se adaptaram à nova realidade, obrigando as autoridades a utilizar como alternativa escravos negros levados do continente africano para dar continuidade ao empreendimento de expansão e colonização de novos territórios.

A difusão da LP em África deu-se sobretudo através dos contactos diretos entre os colonos da metrópole e os negros africanos. Num primeiro momento a estratégia passou por levar os africanos a Portugal a fim de aprenderem a língua de Camões e, só depois de considerados aculturados, eram trazidos de volta para a África (Caniato, 2002). Numa segunda fase, pelas ações dos religiosos e das autoridades centrais portuguesas, nomeadamente dos jesuítas que abriram escolas dedicadas ao ensino da língua, através de medidas de catequização ou de ladinização. Essas medidas visavam promover e expandir a língua de Camões no arquipélago e noutras paragens de domínio ou onde existissem interesses portugueses. Para além de promover o ensino do português, também se pretendia travar um fenómeno em crescendo nas ilhas de Cabo Verde, a LCV. No entanto, essas medidas revelaram-se tardias e descontextualizadas, uma vez que as condições de povoamento não favoreciam a implantação da LP, dado que desde o início do povoamento o número de negros (13.700) em relação aos brancos (100) sempre fora desproporcional (Carreira, 1972). Esta situação agudizou-se a ponto de, em determinado período até os brancos adotaram a língua de “Terra” como língua de comunicação informal, como nos confirma Silva (1984, p. 14) citando Lopes de Lima (1844) “Os mesmos brancos animam este

uso, aprendendo o crioulo logo que chegam da Europa, e usando-o depois no trato doméstico, e educando seus filhos a falarem-no quasi com exclusão do Portuguese limpo”.

As ações dos jesuítas deixaram marcas, uma vez que a aprendizagem da língua fez-se tanto pela fala como pela escrita. Essa estratégia consolidou o desenvolvimento da LP, tornando-a veicular das cerimónias oficiais, da cultura e instrumento de propaganda da revolução pró-independência (Cabral, 1976, p. 101).

Embora a LP não seja instrumento primordial de comunicação no dia a dia dos cabo-verdianos, continuamos a utilizá-la nos termos em que Cabral o definiu, “mas a um nível que ultrapassa os limites do português corrente” (Caniato, 2002, p. 227). É possível encontrar em Cabo Verde um Português vernáculo na população culta falado e escrito até mais rebuscado que em Portugal, sem esquecer que o rudimentar também é uma realidade nas camadas populares (Caniato, 2002). Nesse nível, devido ao hábito do uso da LM, ocorrem desvios frequentes, interferências e empréstimos de estruturas fugindo à norma, dita europeia.

As duas línguas mais faladas no arquipélago são utilizadas nos mais variados contextos de comunicação, dependendo dos interlocutores em presença e dos temas em discussão. Por exemplo, em contexto de sala de aula, constata-se que os alunos falam o português com o professor, mas não com os colegas ao lado. Se cruzar na rua com alguém (cabo-verdiano), no mercado, na porta de um estabelecimento público ou comercial a língua de comunicação fica mais dependente do emissor. Ou seja, o recetor responde no mesmo código do emissor. Há outras situações que mostram essa peculiaridade, como o do relato de um jogo de futebol que ocorre em português e o povo discute e comenta o mesmo jogo de futebol em crioulo. Por estes factos ocorrerem em simultâneo, Pereira (1991, p. 228) considera factual a existência em Cabo Verde de um bilinguismo de duas línguas que “a partir de um determinado momento histórico, deixaram de estar em conflito ou tensão”. E acrescenta “o português é língua estrangeira – talvez – mas não é estranha na nossa terra” pela forma como é tratada pelos cabo-verdianos.

Até chegar aos nossos dias, a LP fez um longo percurso, quer no tempo, quer no espaço, mas também no social, sempre em confronto ou tensão com outras línguas que foi encontrando pelo caminho. Sendo ela mesma um fenómeno de natureza social ao serviço do ser humano, é o principal meio de comunicação e interação entre povos e nações. Na ação e interação o homem transforma tudo o que o rodeia e cruza o seu roteiro, inclusive a própria língua que usa. “O tempo altera todas as coisas; não existe razão para que a língua escape a essa lei universal” (Saussure, 1915, p. 91). Sendo “um sistema que não é nem completo nem

fechado, mas sim, instável”, (Mattoso Câmara, 1979, p. 5) a língua não é um corpo fechado sobre si mesma, indiferente ao contacto entre povos e culturas diferentes com as quais se cruza. É natural, por um conjunto de razões, que a LP não tenha ficado imune, pois o contacto entre povos e cultura implica o contacto entre línguas e consequentemente mudanças.

Por a LP não ser “nem completa nem fechada” em si própria, está propensa à ‘gramatização’ em tudo semelhante ao que ocorreu com as línguas vernáculas europeias, “em simultâneo com a expansão europeia o que explica a ‘gramatização’ simultânea das línguas do mundo” (Lopes, 2010, p. 7). E acrescenta “o latim que chegou à Península Ibérica foi adotado pelos conquistadores que o mudaram pela influência de suas línguas maternas. De igual modo, ainda que em condição muito mais desfavorável, os povos conquistados e trazidos para Cabo Verde adotaram a língua portuguesa e a mudaram drasticamente por influências de suas diferenciadas e diversificadas línguas maternas”. Remata: “o latim que esteve na origem das línguas românicas, não era o mesmo das cidades de Itália. O mesmo se pode dizer do português que vai dar origem às línguas crioulas” (Lopes, 2010, p. 11).

Conclui-se que o português no seu movimento em direção a outros continentes cruzou-se com várias outras línguas. Portanto, da mesma forma que deixou influência nas línguas com as quais conviveu, assim, recebeu das outras. Por conseguinte, o que chegou e radicou nas ilhas de Cabo Verde não foi o mesmo que partiu de Portugal com a expansão marítima e muito menos o de Lisboa tido como a variedade de prestígio.

1.3. O Contexto de Ensino do português e a convivência com a língua cabo-verdiana

O povoamento e a colonização de Cabo Verde tiveram como primeira consequência a imposição da cultura e da língua do dominador aos dominados. A Língua Portuguesa (LP), como Língua Oficial (LO), foi desde os primórdios a língua do ensino e da administração do estado. Outra consequência da colonização das ilhas foi a formação do Crioulo ou a língua cabo-verdiana (LCV), uma língua nova, corolário do encontro e convivência de povos, culturas e de línguas diversas, europeias e africanas, no mesmo espaço.

As línguas do uso corrente, a LCV e o português, sempre tiveram uma convivência pacífica ao longo dos séculos em Cabo Verde, pois partilham o mesmo espaço. Esta tese pode ser confirmada a partir deste excerto. “A partir de um determinado momento histórico, deixaram de estar em conflito ou tensão. O português é língua estrangeira – talvez – mas não é estranha na nossa terra” (Pereira, 1991, p. 228). No entanto, Castelo Branco (2007) não partilha deste ponto de vista, que as duas línguas deixaram de estar em conflito ou tensão, considerando que a LCV, embora seja muito utilizada no quotidiano pela esmagadora maioria

da população, não tem o estatuto socio-cultural da LP, nomeadamente, o estatuto político. Só isso, na opinião dela, permite recuperar os sentidos velados e os que foram excluídos, mas também compreender o significado da tensão existente na relação entre as duas línguas, a estrangeira/oficial e a materna.

A convivência entre as duas línguas é marcada por diferenças de tratamento, gerando conflitos que pode estar na origem de muitos insucesso das crianças desde o Ensino Básico ao Ensino Secundário, com realce para a aprendizagem da LP. O Estado promove apenas a LO que tem o privilégio da primazia na comunicação social, de ser ensinada nas escolas e o povo, mesmo que de forma inconsciente, privilegia a LCV através do seu uso (falado) massivo por todos os estratos sociais da população, em situações informais de comunicação. Resumindo, português é a língua da escrita e a LCV, a língua do oral. Assim sendo, cremos nós, e muitos estudiosos da L2, que o processo de ensino/aprendizagem em geral e o do português em particular teria melhor êxito se a LM fosse tida mais em consideração em todo processo.

Se a nível do espaço externo a convivência pode ser considerada pacífica, já o mesmo não se pode dizer a nível cognitivo. Veiga (1982, p. 18) observa que o facto de a criança cabo-verdiana não dominar o português, gera uma situação de conflito/tensão por estar fora do espaço linguístico de imersão, o que se traduz em angústia e desmotivação. As inovações relativas aos métodos de ensino da L2 e de língua estrangeira (LE) propugnam por uma valorização da LM no ensino da L2, abrindo caminhos para outros investigadores dessa área em prol de um ensino de línguas com eficácia. Vários outros investigadores e instituições supranacionais com responsabilidade na área do ensino, e de línguas em particular, têm chamado atenção para a necessidade de valorização da LM no processo de ensino de L2.

Não foi por mero acaso que em 1961, numa conferência da UNESCO, foi levantada a questão da importância e o papel da LM no ensino e a vantagem que constitui para a criança ao ser alfabetizada ou escolarizada na sua LM (Ferreira, 1988, p. 24). Os defensores do uso da LM nas escolas não se resumem a organizações internacionais como a UNESCO. Personalidades como Poth (1979) apoiam esta tese, ao declarar que “(...) quando a escola recusa ao aluno os instrumentos verbais capazes de atender às necessidades fundamentais de expressão e de criatividade infantis, ela está a dificultar o desenvolvimento da inteligência (...) atrofia as aptidões que a criança possui para compreender as disposições que lhe permitem exteriorizar sentimentos e interesses” (Poth, 1979, p. 112). Fica claro, pelo extrato, que tirar a oportunidade à criança de usar a sua LM nos primeiros anos de escolarização, mais que dificultar-lhe a aprendizagem é recusar-lhe um direito inalienável, acrescenta o autor.

Possibilidade de utilizar as suas capacidades através de única língua que domina para expressar os conhecimentos que possui do mundo, para expressar os seus sentimentos e emoções de forma livre e natural. E remata: “Efectivamente, é na língua materna que se traduzem os progressos operativos, a partir dos quais se constrói e se torna madura a mente infantil. A inteligência abstracta não pode solidarizar-se, no início, com a segunda língua” (Poth 1979, p. 112). Por seu turno, Simões (1992), referindo-se a Chamot, argumenta que as crianças possuem mais conhecimentos linguísticos adquiridos através da aquisição da primeira língua, uma vez que lhes oferecem capacidades e oportunidades de criar estratégias cognitivas para a aprendizagem de qualquer língua. Por conseguinte, a utilização da LM constitui uma oportunidade para o desenvolvimento psicológico e social dos indivíduos. Tendo em consideração que a aprendizagem de uma língua, de entre vários outros fatores, depende do interesse e da forma como a língua será usada, ela só se efetivará sem prejuízo para o aprendente se realmente o seu ensino estiver em conformidade com a real situação do seu uso (Casteleiro et al, 1988) e (QECR, 2001). Portanto, são reduzidas ou nulas as circunstâncias em que a L2, no processo do seu ensino, esteja em conformidade com a real situação do seu uso, pois nestes contextos os alunos não possuem conhecimentos linguísticos ou culturais suficientes para preencherem os implícitos da aula. Embora se reconheça que, a multiplicidade linguística enforma a maioria das sociedades atuais, a alfabetização na LM numa sociedade multilingue não constitui tarefa fácil para qualquer estado, mormente os de recursos limitados, como é o nosso caso. Contudo, é relevante sublinhar que a questão do ensino para um estado ganha importância do ponto de vista do seu sucesso, dos benefícios para a sua população e não das dificuldades que cada modelo pode trazer. Ou seja, o modelo a implantar deve salvaguardar os superiores interesses e necessidades da aprendizagem da criança, propiciando-lhe um desenvolvimento progressivo e integral.

No caso de Cabo Verde, embora a situação seja diferente, uma vez que a comunidade é bilingue, as dificuldades seriam bem menores, caso a LCV fosse constituída a base para a alfabetização das crianças, não só porque as pesquisas científicas e didáticas têm apontado nesse sentido, mas sobretudo porque a experiência profissional no terreno nos dá essa indicação.

1.4. O Estatuto Sociolinguístico no Contexto de Cabo Verde: Língua Materna, Língua Segunda e Língua Estrangeira

As funções sociais em Cabo Verde, quer formais quer informais, estão muito bem asseguradas pelas duas principais línguas faladas, apesar de bem delimitadas o palco de

atuação de cada uma delas. A LP, por possuir um sistema organizado e uma escrita normalizada, assume-se como LO, do estado, da escolarização, da diplomacia e da justiça, em suma da formalidade. O Crioulo ou a LCV, apesar de ser a LM dos cabo-verdianos, não tem o mesmo estatuto que a LP, uma vez que não é ensinada na escola e nem faz parte dos documentos oficiais. Por isso, assume-se como o veículo da informalidade, mas que de maneira nenhuma pode ser considerado secundário, uma vez que, vem se sobrepondo ao português, em muitas instâncias administrativas como o parlamento, os tribunais, as igrejas, etc. Como regista e bem Manuel Veiga a “vida em Cabo Verde decorre em crioulo. Todos sabemos que do ponto de vista social, a competência em crioulo é de longe superior à que existe em português e a performance entre essas duas línguas é desigual” (Veiga, 1995, p. 20-30).

É natural que assim seja, na medida que a LCV é a LM, é a primeira língua dos cabo-verdianos, enquanto o português é a L2 ou a segunda língua mais falada no arquipélago. Esta asserção encaixa na teoria de vários estudiosos da matéria, embora sem encontrar unanimidade, pela diversidade contextual de coabitação de várias línguas nacionais e estrangeiras e pelas exceções que contrariam os consensos.

Cuq (2003, p. 152) caracteriza as comunidades bilingues ou multilingues de acordo com a ordem cronológica de aquisição das línguas. Desse ângulo, no contexto de Cabo Verde a LM seria a primeira, a LP a segunda e assim sucessivamente. No entanto, revendo a literatura à volta desta questão, não é difícil concluir que o assunto é muito mais complexo do que aparenta ser e, por conseguinte, requer uma análise cuidada para se poder clarificar os seus meandros (LM/L1, L2 e LE).

Não surpreende que as opiniões sejam divergentes e imprecisas, diversificadas e até mesmo bastante contraditórias, gerando discussões e debates, o que não deixa de ser importante, pois, os domínios e as terminologias linguísticas são demasiado generalistas para cobrir todos os contextos bilingues ou multilingues particulares atuais.

A peculiaridade do âmbito cabo-verdiano aparenta ser clara. Contudo, a posição que ocupa a LP como L2 e a sua definição pode não se afigurar tão pacífica como tal. A Didática descreve L2, como sendo língua não materna que detém o estatuto de LO, de ensino e de socialização secundária. A isto, acresce-se, a língua que melhor se domina a seguir à LM. Constata-se, por esta definição, que a didática vai ao encontro do que acontece nas nossas ilhas, embora não empregue a expressão “pela ordem cronológica de aquisição” (Cuq, 2003). Pois, como se sabe, a L2 em Cabo Verde, encaixa todas as demais características desta

conceção. No entanto, Beacco & Byram (2002) consideram L2, como sendo aquela que é usada tradicionalmente. Só por esta expressão ‘tradicionalmente’ o conceito fica trajado de ambiguidade, dado que o tradicional varia de país para país. Contudo, tem um estatuto especial, oficial, porque é ensinada como língua veiculadora numa comunidade onde pode ser exposta aos indivíduos, sendo a LM praticamente desconhecida fora das fronteiras do país. Esta definição, embora aproxime da realidade sociolinguística de Cabo Verde, não satisfaz de todo, uma vez que tradicionalmente “a vida em Cabo Verde decorre em crioulo” (Veiga, 1995) e a L2 não é exposta aos indivíduos. O uso das duas línguas é motivado pelo contexto de formalidade e de informalidade. Segundo Ançã (2005, p. 53) “Estes conceitos surgem em continuum e não em oposição (...) havendo espaços de aproximação e de afastamento. Assim, há zonas de aproximação com interceção entre LM e L2, relativamente aos contextos de utilização, escolares e sociais, afastando-se estes espaços da LE, onde os contextos de utilização são mais restritos. Nesta conformidade, as finalidades das línguas fazem aproximar de novo LM e L2, no que se refere à integração social, aprendizagem escolar e acesso ao saber”.

O comportamento da L2 em Cabo Verde tem muita coincidência com aquilo que Beacco & Byram (2002) interpretam como sendo LE. Ou seja, aquela que, apesar de ser aprendida na escola, ninguém usa no dia a dia. Não se depreende deste raciocínio uma fronteira clara entre L2 e LE. Aliás, segundo eles, a partir da década de cinquenta as duas designações L2/LE foram empregues invariavelmente e de forma indistinta para significar todas as línguas dominadas pelo falante, além da sua LM. Na opinião de Klein (1986), L2 é aquela que foi adquirida no meio social de produção e, associando-se à LM, constituem-se no principal instrumento de comunicação. No polo oposto encontra-se a LE que é aprendida com recurso à instrução ou ensino formal e não é utilizada em situações do quotidiano: “A LE é falada quase exclusivamente no âmbito da aula de língua (estrangeira), não sendo, portanto, pela unidade circundante” (Ançã, 2005, p. 153). Analisando estas posições estaríamos de acordo com as ideias sobre a LE. No que tange a L2, só estaríamos de acordo se se considerar ‘meio social de produção’ as instituições escolares, o que não nos parece ser o caso.

Ngalasso (1992) restringe a definição de L2 a duas vertentes que pode ser resumido a duas faces da mesma moeda: uma eminentemente técnica e outra puramente institucional. A vertente técnica, caracterizada essencialmente do ponto de vista cronológico, assenta em critérios psicolinguísticos e tem em conta a ordem de aquisição e de domínio. Neste sentido, L2 é a língua adquirida em segundo lugar, posicionando-se imediatamente depois da LM

(também denominada por L1), mas antes de qualquer língua adquirida ou aprendida posteriormente (L3, L4, etc.).

Na definição da vertente institucional, todos os critérios recaem sobre os domínios sociolinguísticos. Neste encadeamento, a L2 é a língua de prestígio que sobressai de entre as demais. É-lhe reservada posição de relevo como a LO, do estado e do ensino, da administração e mass-mídia, entre outros e usufrui de privilégios em coletividades multilíngues. Mais do que um sistema simbólico e fator de identidade cultural, a L2 é objeto de múltiplas representações e atitudes individuais e coletivas, resultantes das necessidades e interesses dos indivíduos e da comunidade a que pertence.

É verdade que as LEs, à semelhança do que ocorre com o português em Cabo Verde, são aprendidas nas escolas, salvo raras exceções. No entanto, é exagero afirmar que o português é uma LE em Cabo Verde só porque é aprendida na escola e/ou a esmagadora maioria da população não a usa no quotidiano. Pois, a função que desempenha na sociedade cabo-verdiana não atenua este estatuto. Por conseguinte, consideramos L2 aquela que não é materna mas que goza do estatuto de língua Oficial, portanto, língua de escolarização e socialização secundária ou aquela que o falante melhor domina a seguir à materna (Grosso, 2005). No entanto, esta autora faz questão de chamar atenção para a possibilidade do conceito de L2, que ainda se encontra em estudo, vir a sofrer alterações uma vez que o desenvolvimento das sociedades apresentam realidades linguísticas de países com tendência para o multilinguismo ou plurilinguismo (Grosso, 2005, p. 606). Esta afirmação vem confirmar mais uma vez o dinamismo que encerra esse conceito de L2 dentro da linguística, pois, as dinâmicas sociais, políticas e económicas assim o determinam.

Embora as divergências não sejam acentuadas, no que concerne à LM os desencontros são evidentes. Nesta ordem de ideia, Lamas (2000) define a LM como sendo língua de socialização em que a sua aprendizagem se dá de forma natural e inconsciente, na linha do que defende Vygotsky (1979). Segundo este teórico a aquisição de LM dá-se quando os aspetos primitivos e os aspetos mais complexos do domínio gramatical começam a ser percecionados pela criança de uma forma inconsciente. Ou seja, a criança quando fala não precisa ter a consciência dos componentes gramaticais que invoca para organizar o seu discurso. E conclui, a aquisição de uma LM está intimamente relacionada com o contexto social e familiar de inserção da criança, onde se inclui a componente física e ambiental que a rodeia no dia a dia; Beacco & Byram (2002, p. 32-38) interpretam a LM como entidade autótone, deixando implicitamente a ideia de afetividade associada à família e à origem da

criança, o meio familiar e socio-afetivo. Depreende-se dessas ideias que a LM é aquela que se adquire na comunidade linguística de origem e na família. Galisson & Coste (1983) dão provimento a esta ideia, ao considerarem LM como sendo aquela que é aprendida como primeiro instrumento de comunicação, desde a mais tenra idade e é utilizada no país de origem do falante. Xavier & Mateus (1990) partilham da opinião dos autores já referenciados e descrevem a LM como sendo a língua nativa do sujeito, adquirida de forma natural durante a infância, da qual possui funcionalidades linguísticas tanto na forma como no uso. “Numa situação plurilingue é mais usada (e melhor dominada) pelo falante na sua vida diária (...)” (p. 232).

Outros autores como Littlewood (1984), Krashen (1989), Sim-Sim (1995) têm posições muito semelhantes quanto ao conceito de LM e vão na mesma linha dos anteriores citados, privilegiando expressões como “processada de forma inconsciente”, “apreensão pela exposição natural da criança à língua”, “apropriação subconsciente de um sistema linguístico”, etc., para caracterizar a forma como ela é adquirida pelo sujeito falante. Ançã (1999), embora não discordando dos outros autores, ao discorrer sobre este assunto, põe a tónica na ambiguidade que o conceito LM encerra em contextos monolíngues e a complexificação que ganha em realidades plurilíngues, por abranger aspetos como a afetividade, a ideologia e a de autodenominação. Esta observação encontra justificação baseada na origem etimológica da palavra, segundo ela, por vezes associada à língua da mãe, ao ambiente onde a criança cresce, desenvolve e aprende a língua, isto é, no seio da família.

Percebe-se que a noção de LM, na perspetiva de vários autores revistos, tem em comum um conjunto de características similares, onde se destacam as características como: a aquisição da língua no seio familiar, língua de afeto, adquirido de forma natural, inconsciente, etc. Apesar de alguma aproximação, não encontra unanimidade nas suas definições e designações, pois, as dinâmicas e os movimentos sociais intensos imprimidos pela globalização têm gerado situações excecionais e constituindo novos contextos linguísticos, esvaziando de conteúdo ou exigindo redefinições de conceitos já considerados cimentados na linguística. Por isso, não é de estranhar novos paradigmas concetuais, cada vez que surgem casos diferentes, conjunturas novas em que a LM do indivíduo hoje, já não o é daqui a quarenta ou cinquenta anos, e nem tão pouco é aquela da qual se tem maior domínio. Portanto, numa comunidade plurilingue a possibilidade de aprender várias línguas em simultâneo é cada vez maior e cada vez mais comum. Muitas vezes, usa-se um termo mais vasto e mais abrangente para designar a LM, sobretudo quando se refere a língua de um falante nativo. Consoante a necessidade de uso do

falante no dia a dia, a língua vai cimentando e cristalizando-se a ponto de passar a dominar uma L2 melhor que a LM, ou até esquecê-la por falta de convívio com esta última. São esses cenários que tornam difíceis de caracterizar e definir com acerto e definitiva a posição que ocupa uma língua na sociedade atual.

Outra discussão atual, que não tem parado de crescer, relaciona-se com a diferenciação entre a LM e a Língua Primeira (L1) ou vice-versa. Nas sociedades bilíngues ou multilíngues é habitual as línguas serem classificadas em função da ordem cronológica de aquisição (Cuq, 2003). Tanto Xavier & Mateus (1990) como Beacco & Byram (2002) discordam deste propósito ao afirmarem que a L1 não tem que ser necessariamente sinónimo de LM. Se é certo que há contextos em que os bilíngues têm dificuldades em definir qual é a sua LM por razões cronológicas, afetivas e outras, há outros que não são tão difíceis como tal. No entanto, creio que esta discussão possibilita, mais do que saber se uma língua é materna ou segunda, compreender de que forma o domínio de línguas adquiridas ou aprendidas em diferentes contextos sociais vão condicionar as opções didáticas ou metodológicas nas nossas escolas.

Depois da análise dos pontos de vista de vários teóricos que emitiram opiniões sobre esta questão, para este trabalho consideramos as designações LM/L1/L2 em função do seu contexto de aquisição e dimensão do uso e não do seu estatuto que ostenta. Por conseguinte, LM é aquela que se adquire no seio familiar. Aquela que se assume como instrumento primeiro de comunicação, é classificada de língua primeira. É língua segunda, aquela que a comunidade mais usa a seguir à primeira e assim sucessivamente.

1.5. Língua: Aquisição ou Aprendizagem?

Usar uma língua implica necessariamente possuí-la. A interiorização do sistema de uma língua dá-se da mesma forma ou há caminhos e processos diferentes? Há quem fale da aquisição e há quem fale de aprendizagem. Embora ambos os conceitos descrevam a trajetória que conduz à apropriação/interiorização do sistema linguístico, convém diferenciá-los para percebê-los.

Na ótica de Sim-Sim (1995, p. 220), tem-se por aquisição todo o “processo da apropriação subconsciente de um sistema linguístico, via exposição, sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino”. Enquanto, segundo a mesma, a aprendizagem não passa de um “processo por meio do qual, e através da experiência ou da prática, de forma mais ou menos consciente, se instalam modificações no desempenho do sujeito”. Para evitar equívocos, faz questão de prevenir para a aproximação dos conceitos – aquisição e

aprendizagem - que muitas vezes são empregues de forma indistinta, dando azo a interpretações dúbias.

A diferença mais significativa entre esses dois conceitos, nas palavras da autora, reside nos mecanismos que conduzem à apropriação da língua: subconsciente na aquisição e consciente na aprendizagem. Littlewood (1984) vai de encontro a este argumento, quando defende que o termo ‘aquisição’ deve ser utilizado relativamente aos aspetos subconscientes da assimilação de uma língua e o termo ‘aprendizagem’ deve ser aplicado aos aspetos conscientes. Vygotsky (1979) também subscreve a ideia ao considerar que a aquisição da linguagem acontece quando as características primitivas da fala e os componentes mais intrincados do domínio gramatical começam a ser percecionados inconscientemente pela criança. Pois, segundo ele, uma criança fala sem ter a consciência dos componentes gramaticais que configuram o seu discurso. Já, no que diz respeito a aprendizagem da linguagem, à semelhança dos outros já citados, defende que todo o processo é assimilado de uma forma consciente. Por isso, classifica esse mecanismo de doloroso e pouco atraente, por implicar certas formalidades. Isto é, exige-se muito mais da criança, uma vez que ela é obrigada a aprender toda a estrutura gramatical, bem como os outros componentes e domínios da língua com a qual não está habituada e, em muitos casos, sem as condições adequadas. Outro elemento não menos importante no binómio aquisição/aprendizagem da linguagem é o contexto. Se a aquisição está dependente do contexto familiar, social, físico e exposição natural da criança à língua, a aprendizagem está ligada aos processos mais mecanizados de planificação, seleção, organização dos meios para a sua efetivação e está confinado normalmente à sala de aula.

Krashen (1989) comunga da mesma ideia dos outros autores já referenciados, de que a aquisição da língua é processada de forma inconsciente pela criança, pelo que a sua apreensão dá-se pela exposição natural da criança à mesma. Contrapõe que a aprendizagem da língua processa-se de forma consciente. Logo, a sua assimilação depende do estudo dos seus diferentes aspetos formais. Aliás, ele vai mais longe na sua caracterização e avaliação do conceito aprendizagem ao considerar que os conhecimentos que as crianças adquirem de forma consciente servirão apenas um único propósito, de controlar a linguagem, e nunca de se transformar numa verdadeira aquisição.

Tanto Sim-Sim como Krashen coincidem no ponto de vista das ligações existentes entre a aquisição e a apreensão de uma língua, resultado da exposição do falante à mesma; e entre a aprendizagem e a assimilação da língua, assente no estudo dos seus aspetos formais.

Segundo eles, existe uma grande interação entre os dois processos de obtenção (aquisição da linguagem oral e aprendizagem da linguagem escrita) de uma LE: por aquisição, os conhecimentos são mais espontâneos e instintivos; pela aprendizagem exige níveis superiores de consciencialização e retenção dos conhecimentos. Os dois níveis de processamento da informação aquisição/aprendizagem ou inconsciente/consciente, respetivamente, podem ser melhor decifrados ou explicados, pelo simples facto de ser muito mais fácil a uma criança explicar como aprendeu a ler do que como começou a falar.

Outras teorias têm procurado explicações para o processo de aquisição/aprendizagem da língua, mas as posições defendidas até este momento não são totalmente coincidentes o que por si só justifica a complexidade que o mesmo consubstancia. Os defensores da teoria inatista creem que o desenvolvimento da linguagem na criança está associado a uma organização mental inata, isto é, pré-estabelecida, geneticamente constituída ou programada que permite captar, no meio que a envolve, as regras que constituem o sistema da linguagem. A aquisição da linguagem, para esta teoria, encontra explicação na capacidade específica, geneticamente determinada, uma espécie de centro fixo da linguagem, inato a qualquer ser humano, idêntico em todas as crianças. Este postulado vai de encontro ao defendido por Chomsky (1959), segundo a qual nascemos dotados de competência linguística e que a habilidade de desenvolver a linguagem é inata no ser humano.

A ideia de Chomsky tem bastante consistência do nosso ponto de vista, ou seja, se partirmos do pressuposto de que o desenvolvimento da linguagem envolve em primeiro plano os sentidos, como a audição e a visão, e se os portadores da deficiência desses sentidos também desenvolvem competências de linguagem, a tese de que a linguagem é inata encontra aqui algum suporte científico. Isto é, de reconhecimento de que as capacidades comunicativas verbais são inerentes ao ser humano. Sim-Sim (1998) enfatiza a perceção dos sons da fala e o desenvolvimento fonológico na aquisição da linguagem, destacando a importância da capacidade de produção ou reprodução dos sons e sequências de sons específicos da língua da comunidade em que a criança está inserida. Na perspetiva dela, é essencial o domínio dos sons da fala, assim como a capacidade de ouvir e reconhecer os diferentes sons da língua. Sublinha ainda os componentes segmentais e prosódicos da língua, como a articulação dos sons, as cadeias de sons da fala, a musicalidade, o ritmo, etc.

A teoria behaviorista da linguagem parte do pressuposto de que o processo de aprendizagem consiste numa cadeia de estímulo-resposta-reforço. Isto é, o ambiente fornece os estímulos linguísticos à criança, esta dá as repostas necessárias que podem ocorrer tanto

pela compreensão como pela produção linguística. Para os behavioristas, durante o processo de aquisição linguística, a criança vê-se recompensada ou reforçada na sua produção pelos adultos que a rodeiam. Não sendo a mesma coisa, as duas teorias, behaviorista e inatista, convergem em destacar a importância dos órgãos dos sentidos para a obtenção da linguagem. Pois, estes permitem captar os estímulos do meio envolvente, da natureza espontânea no processo de aquisição da língua. Os surdos e os cegos são exemplos desse facto, acrescento nosso. Sim-Sim (1998) reforça a vertente do meio ambiente ou circundante na aquisição da língua e refuta o esboço genético defendido pelos inatistas ao afirmar que “As crianças ganham mestria do comportamento verbal através da interação com o ambiente, imitando o que observam à sua volta. O papel do meio, particularmente o dos pais, é julgado determinante na estabilização do comportamento linguístico da criança, o que significa que o desenvolvimento da linguagem depende exclusivamente de variáveis ambientais, sendo determinado pela prática ou exercício e não pela programação genética” (Sim-Sim, 1998, p. 221). Esta posição põe em causa a programação genética defendida por inatistas e vai de encontro à componente behaviorista que destaca o papel do meio físico envolvente e a colaboração dos pais, irmãos ou adultos mais próximos da criança no momento mais crítico da aquisição da linguagem.

Depois de analisadas as várias teorias e opiniões sobre estes dois conceitos, concluímos que tanto a aquisição como a aprendizagem de uma língua concorrem para a obtenção de dois tipos de competência: a competência comunicativa e a competência linguística. A primeira põe a tónica no desenvolvimento da competência comunicativa adquirida de forma espontânea, no meio natural, privilegiando a interação com os interlocutores possuidores do conhecimento profundo e funcional das regras gramaticais da língua, psicológicas e sociais de comunicação, possibilitando o uso em conformidade com as situações e hábitos da comunidade falante; e a segunda enfatiza o domínio dos sistemas planificados de sons e estruturas básicas de uma língua, em que sobressai a noção ou o conhecimento do sistema de regras gramaticais que gerem a língua e a apropriação paulatina e significativa do léxico dessa mesma língua (Gomes et al., 1991, p. 239).

No contexto cabo-verdiano, o Crioulo, língua materna é apropriada pela criança seguindo os parâmetros da aquisição, isto é, espontâneo e não organizado; enquanto o português (L2) e as outras LEs são apropriadas pelos parâmetros da aprendizagem, ou seja, com carácter organizado e controlado pelas instituições do ensino.

Capítulo 2 – O Ensino/Aprendizagem do Português em Cabo Verde

2.1. A Relação Oral/Escrito no Ensino do Português

Não me parece estranho afirmar que a linguagem oral tenha aparecido muito antes da escrita. Veloso (2007) não só confirma a menoridade da escrita em centena de milhares de anos depois da oralidade como estabelece a diferença entre as duas principais formas de veicular mensagens na sociedade humana. Apesar de as duas modalidades de comunicação resultarem da capacidade e da imaginação humana, segundo este autor, a linguagem oral é um património universal da humanidade e a escrita “um produto cultural e não universal da espécie”, uma vez que, segundo ele, “(...) existem indivíduos e comunidades humanas que não fazem uso dela” (p. 138). Tal como a escrita, a oralidade constitui um produto da cultura, não fosse a língua a expressão máxima de um povo através do qual manifesta o seu pensamento e a sua visão do mundo. O pensamento não pode existir sem a língua (Martinet, 1970, p. 9).

O carácter universal da linguagem oral encontra-se alicerçado na ambiência em que se engendra e se constitui, na espontaneidade da sua aquisição e desenvolvimento, no dinamismo da sua expressão e objetividade, como nos atesta Sim-Sim (1998), ao atribuir a vertente meio ambiente um papel determinante na aquisição da língua pelas crianças que “ganham mestria do comportamento verbal através da interação com o ambiente, imitando o que observam à sua volta” (Sim-Sim, 1998, p. 104). Ao contrário da linguagem oral, a linguagem escrita necessita de um planeamento assente nos seus aspetos formais com recurso à formalidade do ensino, pois “a linguagem escrita é um sistema simbólico que surge na sequência do desenvolvimento da linguagem oral” (Franco et al., 2003, p. 22-23), visando ultrapassar obstáculos e distâncias que medeiam dois interlocutores. Se assim o é, o desenvolvimento da oralidade no ensino de línguas ganha especial relevância, na perspetiva deste autor, que nós apoiamos vivamente. Sousa (1999) corrobora com este raciocínio ao considerar que os signos utilizados são grafemas que traduzem signos verbais.

Desde os primórdios da história da humanidade que a linguagem oral se revelou demasiado limitativa para todo tipo e necessidades de comunicação humana e interpessoal sempre em crescendo (Sousa, 1999). Pois, as tarefas, os interesses e as necessidades humanas foram-se diversificando e complexificando quer no plano social, cultural e económico, quer no tempo e no espaço. Face a isto, o homem criou outros meios e formas de comunicação que dessem respostas às suas necessidades cada vez mais exigentes recorrendo, numa primeira

etapa, a utensílios e objetos de usos pessoais e comunitários (Sousa, 1999), para neles expressar os seus sentimentos, anseios e projetos. Esses novos instrumentos de veicular mensagens, na perspectiva deste autor, preanunciaram o aparecimento da linguagem escrita e foram decisivos para a evolução humana e estiveram muito ligados às imagens nas mais diversas formas e expressões.

Os primeiros passos rumo aos registos e à escrita surgiram com os primeiros esboços rudimentares (cuneiformes) e lineares nas rochas (Cohen, 1961). Inicialmente os desenhos nas rochas transmitiam mensagens simples do dia a dia, da caça e dos rituais religiosos. Depois vieram os pitogramas que tinham como base a representação por meio de símbolos. A escrita é resultado de uma evolução contínua da pitografia para formas mais ou menos convencionais como o conhecemos hoje (Cohen, 1961). O surgimento da consciência fonética veio facilitar o processo da escrita, uma vez que o homem se apercebeu de que podia usar signos para representar sons, objetos e, posteriormente, palavras, empregando e desenvolvendo uma capacidade de que já possuía, a capacidade motora. Portanto, o ato de escrever está associado a duas valências interdependentes: por um lado a capacidade de grafar, como resultado de uma ação motora específica (destreza manual); por outro, o que resulta da ação do que se grava, se desenha e se pinta (Sousa, 1999, p. 26), a vertente sensitiva. Em suma, a elaboração de uma mensagem escrita depende sobremaneira dos principais órgãos sensoriais como a audição, a visão e o tato, sem esquecer a vertente fonológica e motora na transposição do oral.

A escrita no seu processo evolutivo galgou muitas etapas até se tornar, presentemente, num meio de expressão e comunicação quase universal, abrangendo todos os âmbitos sociais, políticos, culturais e científicos. A primeira etapa do seu desenvolvimento ficou conhecida como género ‘pitográfico’. Nessa forma de escrita, ganha relevância o uso dos símbolos ao invés de signos na representação do real (Sousa, 1999, p. 26). Isto é, neste sistema de escrita as ideias são exprimidas através de imagens figuradas ou simbólicas em que um painel com a figura de um avião aponta para atividades aeroportuárias, enquanto a letra WC num centro comercial indica a casa de banho. Este sistema evoluiu para um outro mais complexo, designado por ‘ideográfico’, cuja palavra é representada por um sinal gráfico correlativo. Ou seja, os grafemas utilizados representam signos verbais (Sousa, 1999). Este sistema encontra na escrita chinesa um grande exemplo, pois, uma palavra apresenta “uma forma fónica e uma forma gráfica sem que os elementos da forma gráfica correspondam à representação direta dos elementos da forma fónica” (Barbeiro, 2006, p. 3). Um outro sistema, o ‘silábico’, cujo símbolo representa combinação de sons que constitui cada sílaba, representa o caso japonês.

Por fim, o sistema em que estamos inseridos, representado pelas línguas europeias de um modo geral. Pertence ao designado sistema ‘alfabético’, constituído em unidades mínimas - os fonemas- que por sua vez estabelece uma correspondência com os grafemas. Por essa razão a combinação de unidades mínimas dão origem à palavra. Este sistema apresenta a vantagem de o número necessário de símbolos para representar a palavra ser muito mais reduzido do que noutros sistemas já referenciados; e a desvantagem de alguma complexidade inerente na organização textual, isto é, exige “um nível de raciocínio conceptual bastante sofisticado” (A. Silva, 2004, p. 188) para a construção do enunciado.

Toda a relação da oralidade com a escrita concretiza-se na produção textual que outros preferem chamar de ortografia, uma forma convencional de transposição da linguagem oral para a escrita que no nosso sistema corresponde a ligações criteriosas entre grafemas e fonemas ou vice-versa. Essa especificidade do sistema das línguas europeias, como acima ficou descrita, também é aplicável a vários outros sistemas existentes em várias latitudes do globo, isto é, características de línguas diferentes para sistemas de escritas também diferentes. Mas o que nos interessa nesta análise é a forma como essa relação se dá e como tirar maior proveito dela no ensino da LP em Cabo Verde e não só.

Se a ortografia é a transposição do oral para a escrita, uma questão que nos parece óbvia é como isso se dá em contextos nos quais os aprendentes no dia a dia não usam oralmente a língua de aprendizagem e são aprendentes da escrita da mesma? Os teóricos discutem exaustivamente a transposição do oral para a escrita em contextos nos quais a criança é possuidora da língua oral e se procura perceber como ocorre a transposição para a escrita. Contudo, parece-me interessante perceber também que há outros contextos em que a aprendizagem do oral e da escrita de uma determinada língua (L2) se dão em simultâneo, negando desta forma a transposição do oral, defendida por muitos como a condição base para aprendizagem da escrita. Ou seja, no caso de Cabo Verde, no momento da entrada para a escola a única língua oral da criança é a LM, o Crioulo (LCV). No entanto, a criança não aprende a escrita da língua crioula, mas sim a portuguesa, sem contudo, possuir a mínima capacidade de expressão oral nessa língua, contrariamente ao que defendem os teóricos, na transposição para a escrita. Portanto, se a aprendizagem da escrita se faz, neste caso, sem o domínio do oral da língua alvo, a aprendizagem da escrita não é mera transposição da modalidade oral como têm defendido os teóricos que vimos citando, mas muito mais do que isso. Ou seja, não há uma correlação direta da transposição, no caso em que estamos a referir, uma vez que a criança aprende a escrever sem saber falar. Portanto, creio ser necessário

realizar estudos complementares para perceber melhor como é que isso se processa, pois acreditamos que outros mecanismos podem explicar o sucesso da aprendizagem da escrita sem o domínio da modalidade oral da língua alvo, quais sejam a aproximação da estrutura gramatical, lexical, fonológica, semântica, etc., da LM, mas isso não constitui o objeto desta dissertação.

Quando se discute a relação existente entre a modalidade oral e a modalidade escrita da língua, inconscientemente e com absoluta naturalidade, pressupõe-se a existência da primeira modalidade que possibilita a aprendizagem da segunda (Franco et al., 2003). Toda a atividade da escrita deve ser iniciada após o período de desenvolvimento da oralidade que é o primeiro domínio da língua, ou seja, deve ser desenvolvida no pressuposto de que a criança é capaz de escutar e compreender o que os outros dizem e de falar para ser percebida pelos outros. Para poder escrever adequadamente, a criança deverá ter desenvolvido a competência da fala, domínio e uso de vocabulário, que lhe irá fornecer o conhecimento fonético das palavras para assim poder decifrá-las (Sim-Sim, 1998).

Se a aprendizagem da escrita de LM já constitui uma tarefa bastante complexa para os principais intervenientes (criança em particular), a aprendizagem da escrita da L2 torna-se ainda mais complexa, dado que ao entrar na escola para a aprender, embora possua um conhecimento implícito dos sons da sua LM (parecidos com os sons da L2 no caso de Cabo Verde), das normas gramaticais e ser capaz de produzir frases simples, o novo contexto da sala de aula deixa de reunir os condicionalismos a que a criança estava habituada, ou seja, deixa de ser “natural” para ser artificial. A mudança do contexto familiar - casa/escola - constitui por si só um grande obstáculo para a criança, pois necessita de tempo e condições para se adaptar à nova realidade. Essa nova realidade torna-se ainda mais incómoda pela obrigação de comunicar numa língua que, embora não seja totalmente estranha ao seu ouvido, até ali não se deu por ela, mas que de repente é obrigada a usar, primeiro pela oralidade e depois pela escrita, tornando o processo doloroso e pouco atraente.

No contexto cabo-verdiano, se ignorarmos a única língua oral da criança que é a LCV, podemos afirmar, sem grande margem de erro, que a relação do oral com o escrito na L2 dá-se no sentido inverso do que ocorre em maioria dos outros contextos de ensino/aprendizagem. Isto, do nosso ponto de vista, deve-se ao facto de a língua oral dos cabo-verdianos ser muito próxima da língua alvo e possibilitar uma transferência positiva, apesar de não ser ensinada na escola, mesmo tendo uma escrita normalizada. Por essa razão a criança é obrigada a aprender

a L2 nas duas modalidades oral e escrita em simultâneo, com sobreposição da escrita sobre a oralidade a partir do segundo trimestre do primeiro ano de escolaridade.

O facto de a criança não possuir a oralidade da L2 e ter que aprender a escrita dessa língua, obriga-a a socorrer-se inconscientemente da estrutura da sua LM como sustentáculo para a escrita, o que “vai exigir esforços suplementares motor e intelectual” (Brito, 2006, p. 236). Ao apoiar-se na sua LM para apropriar-se da escrita da L2, ela não consegue separar as duas estruturas e evitar a interferência na produção escrita, situação óbvia, uma vez que os mecanismos cognitivos que entram em ação na produção estão formatados para a transposição da oralidade que domina e não da oralidade que desconhece e está a aprender. Acresce o facto de a LP e a sua ortografia se caracterizarem por irregularidades profundas na sua relação fonema/grafema, na sua correspondência não biunívoca entre os sons e os grafemas que os representam. Consta-se com bastante frequência situações em que a mesma grafia representa sons diversos e vice-versa, ampliando dessa forma o grau da sua complexidade e dificuldade para quem a aprende. Por conseguinte, o seu ensino e aprendizagem exigem muitas vezes o recurso à memorização, “(...) uma vez que um fonema pode ser representado por uma ou mais letras (...), a mesma letra pode representar fonemas diferentes (...)” (Horta & M. Martins 2004, p. 214).

Como já foi dito antes, todo o ensino é realizado em LP por esta possuir os principais instrumentos linguísticos e estruturais para a sua afirmação e desenvolvimento como língua normalizada. Todavia, se nem em Portugal se pode dizer que já existe competências para ensinar alunos de proveniências linguísticas e culturais diversas, pois são escassamente desenvolvidas (Bizarro, 2010), o que dizer então dos países como Cabo Verde e similares, cuja estrutura de formação é incipiente ou praticamente nula? A criança tem o seu primeiro contacto formal com a LP na escola, isto é, “a criança passa de um ambiente familiar, predominantemente oral, para um outro em que a língua segunda enfatiza a forma escrita, conduzindo à aprendizagem do ler e do escrever” (Brito, 2006, p. 236).

É crível que a esmagadora maioria das crianças cabo-verdianas já tenha o contacto com a LP por outros meios como a rádio, a televisão que são emitidos nessa língua, antes de entrar na escola. Porém, cabe à escola a responsabilidade de introduzir o primeiro contacto oficial com a língua de escolarização. Este contacto efetiva-se logo à entrada para a escola, no primeiro ano do ensino básico, no primeiro mês dedicado à “fase propedêutica” conhecida também como “A Oralidade na Propedêutica da Leitura e da Escrita” que tem como meta a exposição da criança aos primeiros contactos formais com a língua que vai utilizar durante

todo o percurso acadêmico e escolar. No entanto, Pereira (2007) levanta uma questão muito pertinente, ao realçar a especificidade da aprendizagem do português no contexto da sala de aula, da necessidade e importância de se associar componentes linguísticos aos perfis psicossociais e culturais dos aprendentes. Ou seja, a ausência da LM do aluno no processo ensino/aprendizagem ou alfabetização constitui um empecilho na estratégia de motivação para a aprendizagem do português e um sério obstáculo a plena assimilação da língua, vinca a autora. Cardoso (1996) não só subscreve este ponto de vista, como aponta as interferências linguísticas (estruturas, sons e significados da língua cabo-verdiana e do português) como um dos resultados do desprezo da LM no ensino/aprendizagem da L2, concorrendo para um desempenho limitado do português falado e escrito em Cabo verde.

2.2. A Interferência da LM na Produção Escrita da L2

Porquê a abordagem do fenómeno interferência da LM na produção escrita da L2? Precisamente para perceber a dimensão desse fenómeno na produção escrita dos nossos educandos dado que a nossa pesquisa coincide com essa temática – o erro na produção escrita - e porque a escola cabo-verdiana desde os primórdios da sua existência vem incidindo a sua ação de ensino/aprendizagem da LP na produção escrita como nos confirma Brito (2006, p. 236), ao considerar que o ensino da “língua segunda enfatiza a forma escrita, conduzindo à aprendizagem do ler e do escrever”. Por conseguinte, o falar fica relegado para plano secundário, acrescentamos nós.

Para se discutir e perceber melhor a gravidade ou não do fenómeno da interferência de uma língua na outra, há que levar em consideração, do nosso ponto de vista, as línguas em presença, a materna e a estrangeira e, neste caso particular, a L2 e tirar as devidas ilações desse conflito inevitável. Nesta sequência é bom lembrar que no contexto cabo-verdiano estão em confronto/convivência duas das principais línguas que dominam o panorama linguístico, social e cultural do arquipélago: a língua cabo-verdiana e a portuguesa. Não constitui surpresa para ninguém que conheça minimamente a realidade cabo-verdiana, que a LCV e a LP têm uma base lexical comum ou muito próxima, pelo que a coabitação no mesmo espaço torna quase inevitável a interferência de uma na outra e vice-versa (Mendes, 1985), com maior preponderância da primeira na segunda, por este último ser usado circunstancialmente. Pois, quanto mais próximos são os sistemas linguísticos, maiores são as probabilidades de ocorrência do fenómeno de interferência (Almeida Filho, 2001, p. 16). Stroud 1997, p. 15) confirma essa tendência ao considerar que “quanto mais semelhantes as línguas forem do ponto de vista tipológico, maior é a probabilidade de os aprendentes

transferirem elementos entre elas”. A proximidade entre os dois sistemas em contacto, embora sejam diferentes, seduz a sobreposição ou a substituição de uma unidade, de uma estrutura por outra e, não poucas vezes, “atinge todos os níveis desde o léxico ao morfossintático e semântico e até ao fonológico apesar de este ser o que melhor resiste” o fenómeno (Mendes, 1985, p. 61).

A expressão “interferência”, segundo Carvalho (2004), é um conceito que surgiu na área da física, para significar distribuição das ondas, levado para a didática e utilizado no campo da linguística para “descrever ocorrências de interferências de uma ou outra língua na língua que se está a aprender” (Carvalho, 2004, p. 88). Segundo esta descrição, a interferência pode ser interpretada como um ‘desvio’ à norma na produção de enunciados por falantes de mais de uma língua. Pois, numa situação de contactos entre duas línguas há naturalmente a influência de uma língua na outra, neste caso LM na L2. Weinreich (1974) considera que essa influência pode ser de tal ordem, a ponto de alterar o ser natural mais íntimo das línguas que coexistem. Carvalho (2004, p. 75) concorda com Weinreich, dizendo que as “interferências podem afectar os diferentes níveis de organização da língua, podem retardar ou contrariar a aquisição de um sistema fonológico novo, de esquemas melódicos ou de hábitos de acentuação”. Todos estes aspetos são cruciais na evolução de línguas em confronto e despertam a nossa atenção para uma questão pouco abordada, mas evidente no nosso contexto e não só, com uma progressão constante e acentuada, que é a diferenciação ou variação linguística em curso, patrocinada por um fenómeno que, como já se viu, é inevitável e por esse imperativo provoca mudanças numa e noutra língua em presença (Mateus, 2003, p. 35).

Numa realidade como a nossa em que o português é L2 e o crioulo (LCV) é LM, pela proximidade existente entre as duas línguas e pela forma como a interferência se processa é pertinente esta problemática, pois leva-nos a perceber como a interferência da LCV afeta o processo de ensino/aprendizagem do português em Cabo Verde e, até certo ponto, encontrar propostas ajustadas que minimizem o seu impacto na aprendizagem da L2.

Como já se disse, quanto mais próximas são as línguas, maiores são as probabilidades de ocorrerem interferências. Logo, a tarefa não se afigura fácil, uma vez que todos os componentes do sistema linguístico, quer sejam eles fonológicos, lexicais ou outros são muito próximos. Não obstante as semelhanças lexicais e fonológicas, as diferenças estruturais e não só, são significativas. Duarte (2000, p. 94) partilha dessa premissa e considera ser “um erro pensar-se que, pelo facto de o léxico Crioulo ser praticamente o mesmo que o Português”, essas duas línguas sejam consideradas iguais. Acrescenta, “(...) as duas línguas têm estruturas

diferentes”, já que a LP se caracteriza por uma enorme complexidade interna, cheia de irregularidades, repleta de exceções e morfologia flexional, o que não constitui propriamente uma facilidade no uso, antes pelo contrário, um grau acrescido de dificuldades. Estas características não se verificam na LCV que é seguramente menos complexa, porque mais regular, sustentada por um sistema mais económico e regido pelo princípio da prolixidade. Por conseguinte, é natural que quem esteja familiarizado com esta última estrutura tenha dificuldade em usar aquela pelas razões já apresentadas.

Durante o período colonial, a LCV nunca fora considerada uma língua pelas autoridades de então. Muito pelo contrário, sempre foi desprezada e apodada de “deturpação da língua de Camões, como algaraviada sem regra nem gramática e que representava um perigo para a unidade do império” Carreira (apud Veiga 2004, p. 121). Todos esses impropérios desferidos ao Crioulo nesse período visavam não só desprestigiá-lo aos olhos dos seus falantes e apreciadores, como também estrangulá-lo ou, quiçá mesmo, expurgá-lo do convívio do povo. Com o mesmo objetivo, mas em sentido contrário, surgem medidas de assimilação linguística propensas a reforçar o estatuto da LP como língua exclusiva, de prestígio e da cultura, da educação e da civilização com base em teorias racistas (Duarte, 1978, p. 65). Para tornar ainda mais abrangente esse desígnio, o ensino da LP foi alargado em todo o território nacional, quadros nacionais foram selecionados e enviados para a metrópole a fim de serem formados e requalificados (Veiga 2004). Apesar das medidas de incentivo visando o ensino e a afirmação da língua de Camões e das restrições institucionais impostas à LCV, esta não só resistiu às investidas, como manteve-se forte e vigorosa, abafando vozes que se ergueram em desfavor, contrariando todos os acometimentos do poder, afirmando-se cada vez mais como língua autónoma e por fim dominar o panorama linguístico cabo-verdiano e ser a língua mais usada tanto no arquipélago como na diáspora cabo-verdiana.

Perante este cenário, não é difícil caracterizar a situação linguística de Cabo Verde dominada por duas línguas com estatutos e funções distintas. A LP continua a ser a única língua oficial do estado, de prestígio, de acesso aos bens culturais e tecnológicos, com primazia na comunicação escrita e formal do estado onde se pode destacar a educação e o ensino, a administração, a comunicação social, a literatura, enquanto a LCV (crioulo) é a LM e nacional dos cabo-verdianos, que dominam desde a tenra idade, língua da identidade nacional e do quotidiano, que superintende o domínio da comunicação informal, com realce na oralidade. O peso da LM, nacional e do uso quotidiano que ostenta a LCV condiciona o

contacto das crianças com o português que só se efetiva, muito mais tarde, por volta dos seis/sete anos, nos estabelecimentos de ensino.

Como já fizemos referência em outros capítulos (2.1), é provável que a esmagadora maioria das crianças cabo-verdianas já tenha ouvido a LP por outros meios como a rádio, a televisão que são emitidos nessa língua antes de começar a frequentar a escola. Porém, ainda cabe à escola a responsabilidade última de introduzir o primeiro contacto oficial com a língua de escolarização. Dulce Pereira (1991) analisando a especificidade do ensino/aprendizagem do português enquanto LNM no contexto da sala de aula, realça a necessidade e a importância de se associar componentes linguísticos aos perfis psicossociais e culturais dos aprendentes, tendentes a facilitar a apreensão da língua alvo. Ou seja, a ausência da LM do aluno no processo de alfabetização constitui um empecilho na estratégia de motivação para a aprendizagem do português e um sério obstáculo a plena assimilação da língua alvo, vinca a autora. Cardoso (1996) não só subscreve este facto, como aponta as interferências linguísticas (estruturas, sons e significados da língua cabo-verdiana e do português) como um dos resultados do desprezo da LM no ensino/aprendizagem da L2, concorrendo para um desempenho limitado do Português falado e escrito. Portanto, a marginalização da LM no processo de ensino/aprendizagem em Cabo Verde constitui um erro grosseiro, dado que esse procedimento coíbe o convívio saudável e salutar entre a LM e a língua de ensino, dificultando dessa forma o desenvolvimento de um verdadeiro bilinguismo no arquipélago. Tudo isto é agravado pelo reduzido conhecimento que os ensinantes possuem do funcionamento da LM e a não menos reduzida exposição à LP.

“Todos aprendem a língua estrangeira tendo por instrumento a língua materna; saibam também os professores de instrução primária servir-se do crioulo como veículo para mais rápido e profícuo ensino (...) do português (...)” (Pedro Cardoso, 1933 apud Veiga, 1998, p. 16). Esta visão é também partilhada por outros autores como Gonçalves (1990) ao considerar que tanto as teorias linguísticas como a pedagogia atribuem grande relevância ao conhecimento aprofundado da LM na aquisição da L2. E remata “Um bom professor de segunda língua compreende o papel da L1 e parte daí para o ensino da L2” (Gonçalves 1995, p. 15). Pereira (1997) corrobora com a tese dos dois autores ao defender que as crianças cabo-verdianas deveriam ter um ensino bilingue, não só como forma de potenciar o ensino de L2, mas também veicular a informação e a cultura.

A minha prática de vários anos como professor e como supervisor de aulas no ensino básico e secundário leva-me a crer que os alunos, quando não conseguem expressar-se na

língua alvo (LP), instintivamente recorrem à LM ativando o sistema para uma tradução, originando a interferência. Esta é uma via quase que incontornável e natural que a nossa mente utiliza no processo de aprendizagem de LE, sempre que se vê em apuros. Não é por acaso que a interferência é uma constante no uso da LP em Cabo Verde e, mais do que isso, não se restringe apenas aos aprendentes, o que torna este fenómeno ainda mais preocupante.

Se é difícil dominar uma língua que se ouve e que se usa exclusivamente dentro da sala de aula, mais difícil ainda se torna quando os elementos fonológicos, lexicais e morfossintáticos da mesma, são muito próximos da LM do aprendente, mas que na realidade são bem diferentes por outros pormenores (Duarte, 2000). Esta autora admite mesmo que a maioria dos erros cometidos na aprendizagem da L2 está associada à interferência da L1 ou LM. Pereira (1993, p. 7) reforça esta tese ao concordar que “na aprendizagem de uma língua segunda a tendência é para que surjam fenómenos de interferências”. E vai mais longe ao considerar que o fenómeno está na “origem de grande parte dos erros linguísticos produzidos na oralidade e na escrita” dos aprendentes. Nós concordamos plenamente com esta tese e estamos cientes das dificuldades dos alunos cabo-verdianos face a um interlocutor que usa a língua de camões. É natural, nessas circunstâncias e sem se darem por isso, que recorram a expressões ou unidades linguísticas que lhes são familiares na sua LM, “(...) o crioulo – suficientemente próximo do português para poder compreender com relativa facilidade, mas com uma estrutura gramatical diferente” (Duarte 1998, p. 65), acabando por produzir mensagens parciais ou totalmente erradas porque não há correspondência direta entre as duas línguas. Porém, convém sublinhar que a metodologia usada até o presente momento no ensino do Português em Cabo Verde continua muito próxima da do período colonial. E, como se sabe, privilegia a descrição do funcionamento da língua numa lógica da aquisição natural, suportada por uma metodologia de cariz analítico, isto é, a LP é ensinada como se fosse a LM dos cabo-verdianos, ignorando-se o facto de este povo ser possuidor de uma LM própria e diferente do português. Esta observação, embora não colha a unanimidade dos profissionais que lidam com o ensino da LP em Cabo Verde, espelha muito a realidade que se vive.

A alfabetização das crianças nestas circunstâncias pode ser penosa e desmotivante, uma vez que todo o ambiente comunicacional do aluno se circunscreve aos quatro cantos da sala de aula. Não existe uma situação natural de comunicação (imersão linguística) que não seja aquela que é propiciada pelos ensinantes, demasiado limitada para as reais necessidades dos aprendentes. Nestas circunstâncias são obrigados a aprender a ler e a escrever numa língua que para eles (pelo menos à partida) não tem qualquer significado real. Segundo

Pereira (1991), as crianças cabo-verdianas, quando falam ou escrevem uma mensagem pensam na sua LM, usam os sons e as palavras da LM, no entanto grafam com as letras aprendidas durante as aulas de LP.

Como já se referiu antes, os fonemas e os sons de ambas as línguas são idênticos ou quando muito aproximados o que, de certa forma, explicam uma série de dificuldades encontradas na aquisição da LP, nomeadamente as constantes interferências. Acresce o facto de a maior parte do léxico da nossa língua ser originária do português. No entanto, como se sabe, durante o longo processo de formação do LCV (Crioulo) a maior parte das palavras sofreu alterações tanto a nível fonético e fonológico, como a nível morfo-sintático e semântico (Veiga, 2002, p. 8), ao mesmo tempo que muitas expressões se conservaram tal como o original mas no português antigo.

Veiga (1999, 2002) apresenta-nos alguns exemplos na variante santiaguense para justificar o que vem afirmando em termos de alterações ou mudanças tanto a nível oral como escrito:

- A. Alteração fonética de elementos como o ‘e’ mudo por ‘i’; ‘rr’ duplo ou ‘r’ inicial por ‘r’; ‘o’ por ‘u’, etc. Estamos a falar de ocorrências frequentes que sucedem tanto na produção oral como na produção escrita.

Português	Língua Cabo-verdiana
Repete; Telefone; semente	Ripiti; Tilifoni; simenti
Carro; rato	Caru; ratu

- B. Da mesma forma alguns ditongos sofreram reduções, mas nem sempre de forma sistemática. Senão vejamos: caixa = *kaxa*, peito = *petu*, pai = *pai*; mão = *mó*, pau = *pó*, mau = *mau*; beijo = *beju*, feijão = *fixon*; eucaristia = *okaristia*, céu = *seu*; armário = *armari*, brio = *briu*; doido = *dodu*, boi = *boi*; cuidado = *kudadu*, gratuito = *gratuitu*. (Veiga, 1999, 2002)

Mas as interferências mais comuns nos aprendentes da L2 são notadas no capítulo das concordâncias a nível de género, uma vez que na Língua Cabo-verdiana (LCV) a diferenciação do género não é muito claro ou melhor há um único género, com algumas exceções.

- C. A maior parte dos nomes não obedecem a marca do género, da concordância e do número na LCV, como espelham os exemplos:

Português	Língua Cabo-verdiana
A minha filha está doente.	Nha fidju sta doenti.
A minha filha está cansada .	Nha fidju sta kansadu .
O meu filho está cansado.	Nha fidju sta kansadu.
Comprei duas saias brancas.	N’ kumpra dox saia branku.

C.1. Neste exemplo o nome ‘fidju’ não indica se o género é masculino ou feminino. Apesar de na tradução para o português indicar claramente qual é o género. Contudo em algumas classes sociais o nome ‘fidju’ muitas vezes é substituído pela palavra ‘filha’, o que não deixa de ser uma interferência, neste caso do português na LCV: Nha **filha** sta doenti.

C.2. Constatase que na LCV não existe a concordância entre o género e o número, entre o determinante e o nome ou entre estes e adjetivos (Cf. C). Por essa razão, os cabo-verdianos no uso da LP cometem muitos erros dessa natureza, uma vez que no português a concordância entre os elementos e constituintes da frase são obrigatórios, situação que não se verifica na LCV. Quando isso acontece, referem-se a seres humanos e animais, o género é marcado pela oposição entre ‘u’ e ‘a’. Ex: bazofu/bazofa; tiu/tia; porku/porka; etc.

C.3. Os nomes não animados ou plantas (não humanos) possuem o género neutro como apresenta no quadro (C).

D. Na LCV não há flexão verbal de pessoa, modo e número.

Português	Língua Cabo-verdiana
Eu comi; tu comeste; ele comeu; nós comemos; vós comestes; eles comeram	N’kumi; bu kumi; e kumi; nu kumi; nhós kumi; es kumi
Ele ferui-se; Ele matou-se.	É da si kabésa pankada. É mata kabésa

D.1. O tempo, o modo e o aspeto atualizam-se não pelas terminações, mas sim por morfemas predicativos ta, sa ta, s’ta, ba, al, da;

D.2. O Reflexivo existe em forma de expressões como ‘kabésa’ e ‘kumpanheru’.

E. Os pronomes complementos na LCV, apesar de existir, têm uma só forma, a flexão de número.

Português	Língua Cabo-verdiana
É vaca? Leva- a a beber na pia.	É baka? Leba’l é ba bebi na pia.
O Mário deu- lhe uma boneca.	Mário da’l um bonéka.

F. A LCV dispensa o artigo definido.

Português	Língua Cabo-verdiana
O meu filho está cansado	Nha fidju sta kansadu

Não é por acaso que os alunos cabo-verdianos muitas vezes não fazem preceder o nome do artigo no uso da LP.

G. Na LCV não há a preposição ‘a’ nem a contração proposicional ‘à’ e ‘ao’.

Português	Língua Cabo-verdiana
O João foi a casa do Paulo.	Djon bai caza di Pedru.
O João foi ao mercado.	Djon bai merkadu.
Estou de férias em Lisboa.	N' sta di fêria na Lisboa.
Ele foi para casa.	É bai pa kaza ou É bai kasa.

G.1. Como é fácil de observar, ao contrário da preposição 'a', contração proposicional 'à' e 'ao' que não existe, a preposição 'de', a contração proposicional 'da' e 'do' realizam-se em 'di'. Por e para realizam-se na forma de 'pa' e 'em', na única forma 'na'.

H. A estrutura frásica, a par de concordância, tem sido uma das maiores causas da interferência no uso da LP, sobretudo quando se transfere a estrutura (ordem das palavras em sentenças) da LM para a estrutura da língua alvo. Apesar de em certas situações como frase simples, afirmativa e declarativa a ordem é S-V-O.

Português	Língua Cabo-verdiana
O Pedro comprou um rádio.	Pedru cumpra rádiu.
O pedro deu o rádio ao filho .	Pedru da si fidju rádio.

H.1. Na segunda frase do exemplo pode-se constatar que a estrutura da frase em LCV já não é S-V-O, mas sim S-V-OI-O. Portanto, os complementos indiretos precedem os complementos diretos, deixando claro a diferença de estrutura das duas línguas.

São várias as situações ou exemplos que poderíamos trazer para aqui visando desvendar as diferenças fonéticas, lexicais, sintáticas, morfológicas e estruturais existentes entre as duas línguas, mas como este subcapítulo apenas pretende mostrar as diferenças entre as duas línguas, materna e de ensino e, de alguma forma, apontar os pontos críticos que favoreçam a interferência da LCV, fator considerado determinante para muitos dos erros cometidos ao longo do processo de ensino/aprendizagem, que muitas vezes ocorre de forma inconsciente no uso da L2, precisamente, porque existe uma estrutura, uma capacidade e uma habilidade na LM cimentada, muito próxima da língua alvo, que facilita essas transferências de forma involuntária e automática. Ou seja, o falante desenvolve uma tendência que é projetar na língua alvo (LP) a estrutura a que está habituado a utilizar na sua LM.

Capítulo 3 – O Erro na Produção Escrita do Português

3.1. A Análise Contrastiva, a Análise de Erros e a Interlíngua

Abordar essas temáticas no processo do ensino e aprendizagem, requer um exercício reflexivo do seus percursos e das etapas trilhadas até aos nossos dias, dos bons ensinamentos registados e dos desafios que ainda existem, apesar dos avanços globalmente reconhecidos. Neste exercício, ao focarmos para a nossa realidade, um dos aspetos que nos salta à vista, porque também faz parte do nosso historial profissional, tem a ver com o ensino de língua, neste particular a LP como L2 e as muitas questões que, a nosso ver, ainda estão por responder, nomeadamente, qual o papel da LM/L1 do aluno no nosso sistema, entre outras.

Analisar as consequências desse confronto inevitável entre as duas línguas, LM do aluno com a L2 que vai aprender, é o nosso propósito para este item, uma vez que, a Análise Contrastiva (AC), uma teoria muito em voga nos finais das décadas de quarenta e cinquenta, tendo Fries (1945) e Lado (1957) como seus principais representantes, advoga que os erros cometidos na aquisição de uma LE se devem à interferência da LM/L1.

Esta conclusão resulta em grande parte do contraste estabelecido entre os dois sistemas linguísticos, LM e língua alvo, equiparando as semelhanças e as diferenças existentes nos elementos e nas estruturas da LM e da L2 e os efeitos que estes produziram na aprendizagem dos alunos, erigindo uma relação de causalidade entre o grau da dificuldade de aprendizagem da L2 e o grau de divergência contrastiva da LM, convertendo-se muitas vezes num “elemento perturbador, tornando-se um filtro, ou pior, como um obstáculo à apropriação da segunda língua.” (Castellotti, 2001, p. 69). Segundo Contreras (1998), na aula de LE, o professor enquanto ensina, o aluno paulatinamente vai estabelecendo mentalmente uma dissimulação contrastiva, formulando várias hipóteses quanto ao possível uso de elementos e estruturas semelhantes na produção do discurso. Esta estratégia, nas palavras do mesmo autor, muitas vezes não resulta e redundando naquilo que se chama de interferência, pois, o aluno transfere as formas equivocadas da LM para a L2, porque é difícil representar o mundo sem se recorrer a relevância e a assistência da LM do aprendente.

A AC é um modelo que encontra suporte na psicologia behaviorista e da linguística estruturalista que concebem a aprendizagem de uma LE como um conjunto de hábitos adquiridos pelo sistema de estímulo-resposta (Andrade, 2002). Preocupada com os erros resultantes da interferência da L1, a AC vem propor um paradigma de tarefa que visa, sobretudo, evitar o erro a todo o custo no processo de ensino/aprendizagem da LE/L2. A este propósito Fernández (1997, p. 14) diz que a AC prescrevera um “remédio para todos os males

do ensino de idiomas, pois propunha um método de trabalho que evitaria erros”. Segundo a mesma autora, este método considera que todos os erros em LE/L2 podem ser previstos, consequentemente evitados, bastando para isso contrastar as diferenças e as semelhanças entre a língua alvo e a LM. Aliás, a versão forte da AC afirma que os hábitos da L1 entrarão em conflito com os da LE quando existem diferenças entre eles e facilitarão a aprendizagem quando forem coincidentes. Para tal recomenda a análise das estruturas e as descrições formais das duas línguas em confronto, LM e LE/L2, tendo por base estas premissas:

1. Descrição formal e/ou estrutural dos idiomas em questão;
2. Seleção das áreas a ser comparadas;
3. Determinação das semelhanças e das diferenças entre elas;
4. Previsão dos erros passíveis de serem cometidos pelos alunos e das possibilidades didáticas a implementar na superação desses erros.

Numa outra perspetiva, que Fernández (1997) prefere chamar de ‘aspecto psicológico da AC’ (versão fraca), o erro deve ser interpretado como um fenómeno real do processo de aprendizagem e, como tal, explicado, ao invés de previsto, tendo como fundamento as eventuais semelhanças ou diferenças entre as línguas.

A AC encontra a sua génese na teoria comportamentalista (behaviorista), a que já fizemos referência, segundo a qual a aprendizagem se processa em termos de desenvolvimento de um conjunto de hábitos, estímulo-resposta (Andrade, 2002), centrando-se em métodos de ensino que consistem em exercitar estruturas de forma intensiva para criar o hábito no aprendente (Nunes, 2010, p. 6). O agente da aprendizagem não é mais que um modelo, que produz formas corretas que serve de exemplo ao aluno que, por imitação ao seu mestre, automatiza os enunciados corretos, passando a produzi-los completamente sem erros. Seguindo o argumento defendido por este modelo, habituando-se às estruturas da nova língua por repetição, o sucesso está garantido. Porém, esquece-se muitas vezes que duas (ou mais) línguas que convivem numa só mente sofrem interferências de várias ordens, as quais podem se manifestar na oralidade e escrita da L2 de forma imprevisível. Assim, as manifestações dos elementos e estrutura da gramática da LM, já cimentada, na (re)produção da L2, a constituir-se, muitas vezes são consideradas como erros e os alunos são penalizados por isso (Fernández, 1997). Cremos nós, que o modelo acima descrito é representativo do protótipo seguido em Cabo Verde, com relevância no ensino básico, subsistema em que está direcionado o trabalho que ora desenvolvemos.

Apesar da sua relevante contribuição para a linguística, a AC não escapou às críticas, nos finais dos anos 60, não só porque censurava a criatividade dos aprendentes da LE/L2, mas também, pela forma demasiado negativa como encarava e sensurava os erros e os atribuíam, exclusivamente, à interferência da LM. Estudos posteriores vieram a comprovar que por detrás dos erros dos alunos existiam outros fenómenos para além da interferência, difícil de determinar, que influíam nos erros que o modelo ignorava, como os que Fialho (2005) enumera: generalizações interlinguísticas, erros de esquecimento, tensão nervosa, metodologia de ensino, motivação, interesse, etc.

Esta ideia encontra amparo em Karl Popper (1991), ao considerar que “(...) nos enforcamos por evitar erros. (...) Todavia, evitar erros é um ideal pobre: se não ousarmos atacar problemas tão difíceis que o erro seja inevitável, então não haverá crescimento do conhecimento. (...) Ninguém está isento de cometer enganos: a grande coisa é aprender com eles” (p.12). Torre (1993) faz referência a Friedrich Rückert (1788-1866), na sua perspetiva, uma das personalidades que melhor se refletiu sobre a dimensão construtiva e criativa do erro, segundo as quais “todo o erro contém um núcleo de verdade, e cada verdade pode ser uma semente de erro (...) um erro esclarecido proporciona (...) o tesouro da verdade” (p. 30).

É de destacar, no rol dos críticos, a contribuição de Noam Chomsky (1959), segundo as quais a AC pecava pela rejeição de uma das características fundamentais do pensamento humano, a criatividade. Esta análise vem a propósito do livro de Skinner, ‘Verbal Behavior’ (1957) que põe a tónica do ensino/aprendizagem no condutismo como conceção teórica para explicar o fenómeno da aquisição da linguagem. Outra contribuição, não menos importante, veio da Gramática Generativa (Chomsky) ao propor o modelo de Análise de Erros (AE), numa perspetiva positivista dos erros, aceitando-os como parte de um decurso, como um prolongamento natural e realístico, estratégico e regulador de todo o processo de ensino/aprendizagem, revelador do estágio em que se encontram os alunos. Esta nova visão reformula a perspetiva do aluno e a imagem que se tinha dele, que passa de um ser passivo a ativo, de um mero reproduzidor a produtor criativo, que age de acordo com as regras de um sistema construtivo no qual são testadas hipóteses sobre a nova língua. Tudo isto enquadra-se dentro das reflexões de Corder (1967) que se inspira na produção dos alunos e dos erros por eles cometidos pela interferência da LM. Este modelo (AE) consiste basicamente na identificação, classificação e análise das causas que estão na origem dos erros e, como não podia deixar de ser, encontrar as terapias necessárias para a superação dos alunos (Corder, 1971). O erro perde a carga pejorativa de não aprendizagem, sinónimo do insucesso do

modelo da AC e passa a ser interpretado como uma forma de revelação, um indicador dos conteúdos ou componentes menos conseguidos pelos alunos ou de maior grau de dificuldades. A conceção do erro como passo útil, necessário e até certo ponto imprescindível no trajeto da apropriação da LE/L2 sai valorizada com este modelo. Mais do que isso, o erro sinónimo de insucesso e de incapacidade esbate-se, reaparece com estatuto de entidade, elemento revelador do estágio dos alunos no processo e, por conseguinte, fonte de dados relevantes para o trabalho futuro do ensinante e não só. Nesta linha de raciocínio, o erro não deve ser prevenido ou inibido, antes pelo contrário, aproveitado. O aprendente, nesta nova abordagem, é estimulado a produzir independentemente dos arcahouços linguísticos de que dispõe. Todo o resultado da produção, segundo esta teoria, deve merecer um acompanhamento e uma avaliação rigorosa, pois os erros são recursos valiosos de auxílio à consciencialização do aluno em relação ao seu próprio desenvolvimento da linguagem.

Corder (1967), no entanto, sugeriu que o resultado dessa avaliação deve permitir uma distinção clara do erro aproveitável e não aproveitável que designa respetivamente de sistemático e não-sistemático. Este último, do seu ponto de vista, tem pouca importância para o ensino/aprendizagem, uma vez que resulta de fatores como lapsos de memória, emoção, nervosismo, cansaço, etc., na linha do postulado por Fialho (2005), dado que estes erros acontecem até com os falantes da LM, pelo que seriam normalíssimos nos aprendentes da L2, por dependerem das condições de produção e não do desconhecimento de regras. Já os primeiros deveriam merecer toda a atenção dos ensinantes na medida em que representariam o resultado do conhecimento das regras da LE/L2 ou o contrário, evidência das limitações ou incompetência do aluno.

A partir das reflexões de Corder (1967), Selinker (1972) desenvolve o conceito de interlíngua, como sendo um sistema produzido pelos aprendentes de LE, internamente estruturado, diferente tanto da LM/L1 como da LE/L2. Segundo ele, desenvolve-se quando o aprendente tenta expressar significados na LE. Pois, é única, individual, dinâmica e tende a aproximar-se da LE. Nemser (1971) utiliza o termo ‘sistema aproximado’ para enfatizar o facto de os aprendentes criarem sistemas que se aproximam gradualmente da língua-alvo e variam de acordo com o nível de domínio desta, a experiência da aprendizagem e aptidões pessoais para a aprendizagem. Já Corder (1974) utiliza a expressão, ‘dialecto transitório’ para designar a interlíngua, classificando-o como um dialecto especial da língua-alvo, diferente desta em muitos aspetos, embora coincidentes em algumas características com a LM. Em 1981 este mesmo autor utiliza o termo ‘dialecto idiossincrático’ para esclarecer que algumas regras

exigidas para formação da interlíngua não fazem parte de nenhum conjunto de regras de qualquer dialeto social, senão peculiares à linguagem daquele falante que é instável em sua natureza, por isso mesmo, transitório.

Fernández (1997, p. 19), à semelhança de Nemser (1971), usa a expressão 'sistema aproximativo' para designar interlíngua, etapa obrigatória na aprendizagem de uma LE, e define-a como um sistema interiorizado que evolui, tornando-se cada vez mais complexo, diferente da LM e da língua-alvo, embora se apresente com a mescla das duas línguas em confronto. E acrescenta, toda a língua é regida por um conjunto de regras de caráter linguístico e sociolinguístico que são, em alguns aspetos, coincidentes com a língua-alvo e em parte não. É variável uma vez que em cada etapa as produções dos alunos obedecem a mecanismos e hipóteses sistemáticos que vão se reestruturando paulatinamente, remata.

Segundo Brown (1987) a interlíngua encontra-se estratificada em estágios como: 'erros ocasionais', 'estágio emergente', 'estágio sistemático' e 'estabilização'. Para o autor, é neste último estágio que os aprendentes solidificam alguns erros, expondo a fossilização da sua interlíngua. Se levarmos em consideração a variabilidade e o dinamismo de que falam Fernández, Nemser e outros como características importantes da interlíngua, resultado do aprendente na tentativa de chegar ao sistema da língua alvo, a invariabilidade da interlíngua pode ser designado por fossilização, que Selinker (1972) define como sendo itens, regras e subsistemas linguísticos que o falante manterá em sua interlíngua, independentemente da idade, instrução que recebera na língua-alvo.

Pelas opiniões expendidas por vários autores, utilizando expressões distintas, como é óbvio, conclui-se que a interlíngua é um sistema intermediário, suporte importante de uma etapa, incontornável no processo de ensino/aprendizagem de qualquer língua estrangeira e que, por ser diferente da LM e da língua-alvo, não deixa de ser uma língua como advoga Fernández (1997), porque governada por um conjunto de regras, embora transitória, como assevera Corder (1974), porquanto resulta da tentativa do aprendente em produzir sentenças na língua-alvo.

Os modelos conceituais assinalados nesta abordagem revelam-se de extrema importância para este trabalho, não sendo o erro o elemento focal do mesmo, por possibilitarem um exercício mental comparativo das teorias com as realidades vivenciais em retrospectiva e analisar criticamente o presente atual do contexto onde estamos inseridos. Parece-nos também relevante compreender os preceitos da AC e AE no domínio de ensino de LE/L2, no campo da didática das línguas, para nos podermos situar e percebermos que ainda nos deparamos com

dificuldades e limitações metodológicas evidentes, refletindo como não podia deixar de ser, no nosso fraco desempenho ou quando muito estagnar numa das etapas da interlíngua, constituindo a maioria dos nossos erros não mais que a fossilização, quer como profissionais de ensino quer como simples falantes da L2 em Cabo Verde.

3.2. O Erro – Uma Perspetiva Teórica

O ensino e a aprendizagem de uma Língua Segunda (L2) em contextos como o de Cabo Verde é um exercício complexo e demorado que requer formação adequada aos docentes e meios didáticos ajustados e suficientes, quer para os alunos, quer para os professores.

Enquadrado numa realidade caracterizada pela coexistência de duas línguas próximas, o português goza de estatuto oficial, língua de escolarização, da cultura e da administração. Por outro lado, a LCV (crioulo) ostenta o estatuto de LM, nacional e veicular dos cabo-verdianos. A LCV ocupa toda a esfera comunicacional do dia a dia, da informalidade, do meio familiar e dos diferentes espaços sociais e até económicos, confinando a LP ao limite do formal. Esta, por seu turno, ocupando espaço de relevo na comunicação social, na administração pública, na comunicação formal escrita, na literatura, no ensino e na justiça, não deixa de ser extremamente importante e significativa. Portanto, como facilmente se pode depreender, embora a convivência entre as duas línguas seja pacífica, o confronto é inevitável e as duas línguas se influenciam mutuamente no processo comunicativo dos cabo-verdianos. De qualquer forma quando o assunto é o ensino/aprendizagem da LP num contexto como o de Cabo Verde, seja em que nível ou vertente for, põe-se a questão de como efetivá-lo de modo menos custoso, menos frustrante e menos maçador possível, isto é, de forma mais coerente e mais eficiente possível.

O aprendente cabo-verdiano, qualquer que seja a sua faixa etária, esteja ele onde estiver, encontrando-se fora da esfera de imersão linguística a sua aprendizagem da LP dá-se de forma idêntica a dos outros contextos descritos por Lopes (2003). Segundo esta autora “(...) a prática do ensino do português é orientada para a sistematização das regras gramaticais e para a leitura desses textos-temas, alguma conversa sobre eles e redação de composições sobre esses temas. Os efeitos desse ensino são os alunos concluírem a sua escolaridade secundária com um nível não esperado nas modalidades de uso da língua (ouvir, falar, ler e escrever), apesar de deterem algum conhecimento declarativo das regras gramaticais do português” (Lopes, 2003, p. 157). Brito (2006, p. 236), apoia esta ideia, ao considerar que o ensino da “língua segunda enfatiza a forma escrita, conduzindo à aprendizagem do ler e do escrever”. Nessas circunstâncias, o aprendente é confrontado permanentemente com o enigma de erros

no seu processo de aprendizagem de uma nova língua, quer do ponto de vista oral quer do ponto de vista da produção escrita, porque “a linguagem serve para aprender a gramática e não a gramática para aprender a linguagem, como em muitos casos se faz” (Rosângela Wolf, 2002, p. 47). Sublinha ainda que, o conhecimento da gramática não tem o fim em si mesmo, mas sim, o de atender as necessidades do aluno no que se refere à correção da expressão oral e escrita. Cortesão & Malafaia (1993), não só validam esse ponto de vista, como vão ainda muito mais longe nos seus propósitos, ao afirmarem que “(...) o direito do erro é um direito de quem aprende”. Esta afirmação leva-nos a concluir que o erro é uma ação indeclinável, por conseguinte, compreensível no processo de ensino/aprendizagem da LM e, sobretudo, da L2. Portanto, se é inevitável, o melhor mesmo é aceitá-lo compreensivelmente, saber lidar com ele e aproveitá-lo em benefício do aprendente e do processo ensino/aprendizagem.

É impossível evitar todos os erros, nem sequer aqueles que em si mesmos são evitáveis. “Todos os cientistas cometem equívocos continuamente... Os erros podem permanecer ocultos ao conhecimento de todos, inclusive às nossas teorias mais comprovadas. Portanto, temos que mudar a nossa atitude face aos nossos erros. É aqui onde há que começar a nossa reforma prática da ética... O novo princípio básico consiste em evitar os equívocos a partir da aprendizagem que fazemos dos nossos próprios erros, (Popper, Discurso de investidura como doutor “honoris causa” por la U. Complutense, Outubro, 1991).

Demóstenes, um eminente filósofo grego, mencionado por Aquino (1997, p. 12), não via no erro um caminho para o fracasso ou para o desespero, mas antes uma razão para a esperança e afiança: “O que no passado foi causa de grandes males, deve parecer-nos princípio de prosperidade para o futuro”. Tabela (2001) não afasta desta linha de raciocínio e defende que os erros devem ser vistos como parte da aprendizagem e o professor deve ajudar os alunos a tomarem consciência sobre as diferenças linguísticas entre a LM e a L2 de modo a poderem fazer uso da consciência metalinguística de forma controlada, julgando e manipulando a estrutura da língua-alvo.

Por tudo isto, conclui-se que o docente, como agente responsável pela organização de todo o processo, deve ganhar consciência desse facto, estar permanentemente atento e predisposto a criar condições psicológicas, pedagógicas, didáticas e metodológicas com vista à superação do erro, tendo sempre em mente o contexto onde ele está inserido. Para que isso se efetive, do nosso ponto de vista, com a regularidade necessária, há que fazer um trabalho planificado de deteção, classificação e caracterização dos mesmos, em parceria com os aprendentes, de forma a encontrar soluções ajustadas de superação.

Ao longo dos séculos, muitos têm dedicado boa parte do seu tempo ao estudo da língua e a melhor forma de a ensinar. Na década de cinquenta, Noam Chomsky parte de uma concepção universalista da linguagem, inata a todos os seres humanos, que todas as crianças trazem à nascença, pondo em causa a teoria behaviorista, segundo a qual a aprendizagem da língua se processava por repetição ou através de desenvolvimento de hábitos e o exercitar de estruturas (Nunes, 2010). Segundo Chomsky a aprendizagem da língua é resultado de um processo de desenvolvimento natural e com um tempo próprio para acontecer. Este tempo próprio a que o autor se refere, pressupõe avanço e recuo ao longo do processo. Mas, só há recuo quando se pretende retificar algo que não ocorreu como previsto, ou seja, quando se constata que algo de errado terá acontecido durante a implementação de uma ação ou uma tarefa. Nesta linha de preocupação, Corder (1967) dá um contributo muito importante para a desmistificação desta problemática, distinguindo dois tipos de erros no aprendente L2, como é o nosso caso: *mistakes e errors*. O primeiro reporta-se a desvios causados por lapsos de memória, de condições físicas e psicológicas, generalizações interlinguísticas, esquecimento, tensão nervosa, metodologia de ensino, motivação e interesse, portanto, suscetível de ser cometidos até por falantes nativos (Fialho, 2005). Enquadram-se naquilo que Corder (1967) denomina de erros assistemáticos, por não estarem dependentes da assimilação ou não de regras da língua. Ou seja, apesar do aprendente conhecer a regra da língua não a aplica corretamente; o segundo diz respeito ao desvio que reflete o conhecimento intrínseco que se tem da língua até aquele momento. Isto é, o aprendente mostra a competência transicional na L2. Por conseguinte, são sistemáticos. Ou seja, o aprendente comete erros porque desconhece a regra. Para Brown (1980), os erros surgem da LM, denominados ‘interlinguais’, do contexto sociolinguístico de comunicação, das estratégias psicolinguísticas ou cognitivas e dos fatores afetivos. Este autor discute uma problemática que vai ao encontro do que pretendemos para este trabalho: equacionar até que ponto a LM interfere ou condiciona a aprendizagem da L2, mas antes vamos tentar conceptualizar o erro.

3.3. O Erro - Conceito

Desde os primórdios da existência humana, o homem foi sempre confrontado com obstáculos diversos no seu processo evolutivo e desafios existenciais e até estruturais de sobrevivência. Inúmeras vezes não dispunha de perspetivas, nem de resultados imediatos para os seus problemas quotidianos. O processo de procura de soluções para os problemas tem sido uma constante, pelo que implica respostas que nem sempre resultam em sucessos e avanços e muitas vezes redundam em insucessos, recuos e não poucas vezes em fracassos autênticos. O

insucesso, o recuo e o fracasso enquadram-se no rol daquilo que podemos designar de falhas, incorreções, enganos e até certo ponto de erros, sujeitos a alguma espécie de castigo e punição para o infrator, na perspetiva de vários autores.

Ao longo da história da humanidade o erro foi tema de reflexão e de conceitualização de vários pensadores em diferentes perspetivas, abarcando áreas como o religioso passando pela filosofia e linguística. Na generalidade, o significado atribuído ao verbo **‘errar’** remete-nos para uma interpretação contextual de fracasso. A gramática da Língua Portuguesa classifica o **‘erro’**, em termos morfológicos, como um nome ou substantivo, masculino, singular. Nos vários dicionários, como Aurélio (1986, p. 679), encontramos a seguinte entrada: “Erro: Acto ou efeito de errar; juízo falso; desacerto, engano; incorreção, inexatidão; desvio do bom caminho, desregramento, falta.” Outros dicionários como Houaiss alinham pelo mesmo diapasão. As diversas disciplinas como a filosofia, a religião por exemplo, que se interessam por esta problemática, abordam-no de acordo com os seus objetos de estudo ou contextos de atuação.

Pereira (2004, p. 104) vê a noção do erro associada a uma norma, a uma regra ou a um padrão previamente concebido. A transgressão desses postulados, em contextos de ensino/aprendizagem, resulta no que é designado por erro. Stroud (1997, p. 18) partilha desse pensamento, quando garante que “um erro só é um erro na medida em que pode ser julgado como tal em confronto com uma norma específica”. Torre (1985, p. 20) reforça esta alegação, mas do ponto de vista da linguística, definindo-o como “tudo aquilo que constitua uma violação das normas que gerem o comportamento linguístico do falante idealizado de uma língua”. Óscar de Sousa (1999, p. 64) define-o no restrito contexto de produção textual, ao considerar ‘erro ortográfico’ uma designação bem portuguesa para apontar “falhas na transcrição correta da grafia de uma palavra (...) que num determinado momento histórico, obedece a uma norma”. Para este autor o correto ou errado na escrita está confinado ao contexto histórico em que vivemos.

De acordo com Lennon (1991), o erro é uma forma linguística ou combinação de formas que, no mesmo contexto e sob condições similares de produção, não seriam produzidas por falantes nativos. No entanto, existem alguns elementos na produção dos aprendentes que não são sentenciados como erros absolutos pelos falantes nativos, por não se encontrar em conformidade com o uso convencional. O autor afiança que a maioria das formas catalogadas de erradas, na verdade, não o são totalmente, sendo sim, inapropriadas no contexto das unidades linguísticas maiores nas quais elas ocorrem. Esta asserção encontra em

Norrish (1987) e Stroud (1997) dois grandes aliados. Pois na perspectiva deste último o erro é assim julgado em confronto com uma norma particular, que Lennon chama de ‘uso convencional’, como já foi referida. O primeiro, por seu turno, considera erro um desvio sistemático que ocorre quando a aprendizagem do aluno não é consistente. Por essa razão, acrescenta, ocorre com frequente produção de formas erradas. Ressalve-se que Norrish (1987) não preza muito o termo ‘erro’, por considerar uma expressão que acumula demasiado valor depreciativo. Por isso, prefere empregar desvio à norma, por ajustar melhor ao interesse que tem para o processo de ensino/aprendizagem da L2. Por considerar que os desvios não têm a mesma dimensão ou grau de incidência na produção linguística, estratifica-os em “*lapsus linguae (slips of the tongue)* e as falhas (*mistakes*)” que em circunstâncias fortuitas são cometidos e repetidos sem que haja uma consciência clara desses fenómenos.

Corder (1967) também deu um contributo muito importante para a desmistificação desta problemática, ao encontrar diferenças entre os erros. Analisando essas diferenças, ele distinguiu dois tipos de erros no aprendente L2 que designou: *mistakes* e *errors*. O primeiro, segundo ele, refere-se a desvios causados por lapsos de memória, de condições físicas e psicológicas. Portanto, suscetível de ser cometidos até por falantes nativos uma vez que os fatores que estão subjacentes a estes tipos de falhas estão fora do controlo do usuário. Ou seja, apesar do aprendente conhecer a regra da língua não a aplica corretamente. Chama-os de erros assistemáticos por ocorrerem em circunstâncias acidentais, fortuitas. Enquanto o segundo diz respeito ao desvio que reflete o conhecimento intrínseco que se tem da língua até aquele momento. Isto é, o aprendente mostra a competência transicional na L2. Por conseguinte, são erros sistemáticos uma vez que o aprendente desconhece a regra.

Como já referimos antes, segundo Brown (1980), os erros surgem da LM sendo denominados ‘*interlinguais*’, do contexto sociolinguístico de comunicação, dos fatores afetivos e até metodológicos, bem como das estratégias psicolinguísticas ou cognitivas. Este autor discute uma problemática que nos interessa sobremaneira, por ir ao encontro do que pretendemos para este trabalho. Isto é, perceber até que ponto a LCV constitui um obstáculo, porque interfere e condiciona a aprendizagem da LP. Ou se, por outro lado, são outros fatores como a metodologia de ensino e a deficiente formação dos docentes que a condiciona.

De acordo com Corder (1974), a produção de formas linguísticas erradas não constitui uma característica exclusivo dos aprendentes de LE. Também os locutores nativos dessas línguas, apesar de possuírem o domínio suficiente do sistema, para em condições normais produzirem enunciados que se caracterizam por corretas nos aspetos fonológico, gramatical e

semântico, quando essas condições normais não se verificarem, há grandes probabilidades de produzirem formas erradas. E afiança: “Se considerarmos a língua como um código, um conjunto de regras destinadas a gerarem frases sintáticas, fonológicas e semanticamente bem formadas, uma violação do código, isto é, um emprego errado de regras certas pode resultar (...) em frases superficialmente mal formadas” (Corder, 1974, p. 123). Esta ideia vai de encontro ao que Cortesão & Malafaia (1993) consideram ser direitos fundamentais dos aprendentes. Isto é, “(...) o erro é um direito de quem aprende”. A intolerância face ao erro pode revelar-se um desconhecimento ou falta de informação sobre uma matéria complexa como é o uso e a escrita de uma língua (Sousa, 1999).

Há vários pontos de vista sobre o conceito de ‘*erro*’, o que encerra uma multiplicidade de sentidos, consoante os contextos ou área de atuação, sem nunca afastar da ideia subjacente a noção do erro, que pressupõe a existência de uma norma a ser seguida no uso da língua. “A distinção entre o que é errado e o que é correcto depende da norma escolhida” (Galisson & Coste, 1983, p. 246). Se a noção de erro pressupõe uma norma e se ela está dependente de muitos fatores tais como: do meio (língua escrita ou falada), do contexto social (formal ou informal) e da relação entre o falante e o ouvinte (simétrica ou assimétrica), advoga Pereira (2004, p. 104), “muitas vezes, o que isoladamente parece um erro, pode ser aceitável em contexto e vice-versa”. Já Sousa (1999, p. 65) focaliza a mesma questão mas numa perspetiva escrita e afirma: “o conceito de erro ortográfico, na história de uma língua, é relativo, porque associado a uma norma que evolui. O que hoje é considerado ortograficamente correcto pode não o ser após uma reforma ortográfica”. A. Gomes (2006) não subscreve a tese de que o conceito do erro é relativo. Para esta autora, não basta dizer que o erro como desvio à norma é relativo uma vez que a designação de ‘norma’, na sua opinião, é no mínimo discutível dado que a norma é frequentemente um desvio ao sistema.

Corder (1967) distingue *desvio* de *lapso* dentro do próprio erro. Na perspetiva deste autor, os desvios são erros não sistemáticos, reflexo do estado de espírito do usuário da língua no momento; nesses tipos de erros, os seus autores são capazes de os corrigir imediatamente se alguém lhes chamar a atenção ou, por iniciativa própria, se tiverem a oportunidade de rever a forma produzida, portanto, não refletindo defeito no conhecimento do aprendente; ao passo que os erros sistemáticos são produtos da ignorância das regras, e são aqueles que, mesmo quando lhe chamam atenção, o autor não é capaz de os corrigir, refletindo assim o sistema subjacente à língua.

Os erros sistemáticos, de acordo com Corder (1975), evidenciam o sistema linguístico que o aprendente está a usar no momento preciso. Permitem a construção do seu sistema aproximativo, isto é, a sua competência transitória. A expressão ‘competência transitória’ refere-se ao sistema intermediário construído pelo aprendente no seu processo de aprendizagem. Logo, é “o sistema linguístico imperfeito e incompleto” a que Selinker (1969) havia designado ‘interlanguage’ e que neste trabalho, será referido como interlíngua.

Ellis (1997, p. 17), em vez de erro, emprega a expressão ‘falha’ ou ‘lapso’ nas situações em que o falante não consegue concretizar a experiência acumulada. Pois, esses ‘hiatos’ podem ocorrer tanto a nível oral como a nível escrito. Ou seja, durante a produção linguística, ocasionalmente ocorrem ruídos ou pequenas perturbações no uso de uma estrutura que o aluno à partida já conhece. Esses erros de performance ou de desempenho são equivalentes ao ‘lapsus’/‘linguae’ que, segundo Stroud (1997, p. 18) “são particularmente propícios aos aprendentes de L2 uma vez que o seu processamento na língua-alvo não está tão plenamente automatizado ou não é tão inconsciente como o dos falantes nativos de uma língua”.

Edge (1989 apud Nunes 2010, p. 4) organiza os erros em três categorias diferentes, designando-os de ‘*slips*’, ‘*errors*’ e ‘*attempt*’. Para este autor os ‘*slips*’ são aqueles desvios que o próprio aprendente é capaz de corrigir, pois, podem resultar de um simples descuido, ruído, atenção ou condições psicológicas. Enquanto um ‘*error*’ resulta do facto do aprendente ser incapaz de localizar e corrigir esse mesmo desvio, por desconhecimento da norma da língua, por conseguinte incapaz de a aplicar. Por último ele chama de ‘*attempt*’ uma tentativa do aprendente em comunicar, usando estruturas ou vocábulos ainda não aprendidos, que autores como Fernández (1997), Nemser (1971), entre outros chamam de ‘sistema aproximativo’, isto é, uma mescla entre as duas línguas.

Também o QECR (2001, p. 214) a propósito dos erros nos diz o seguinte: “Quando o aprendente comete erros, o seu desempenho (performance) está de acordo com a sua competência, tendo desenvolvido características diferentes das normas da L2, enquanto as falhas ocorrem no desempenho, quando o utilizador/aprendente é incapaz de pôr em prática corretamente as suas competências, como pode ser o caso de um falante nativo”.

Embora fazendo eco de Corder, Norrish (1987) defende que o erro, não só é um elemento inevitável, como necessário na aprendizagem da língua, na linha do que defendem Cortesão & Malafaia (1993), segundo a qual, mais de que inevitável, “é um direito de quem aprende”. Logo, deve merecer dos ensinantes um tratamento cuidadoso e responsável.

Norrish (1987) faz a distinção clara entre os erros, os ‘mistakes’ e os lapsos, justificando a sua afirmação. Para este autor, o ‘erro’ representa um desvio sistemático, resultante da aprendizagem deficitária da forma da língua e usa-a insistentemente de forma inadequada. Quando essa mesma forma é usada de modo inconsistente, isto é, umas vezes bem, outras vezes mal, considera-se que estamos perante um ‘mistake’. Por último, encara o outro uso incorreto, ‘lapso’, que não pode ser considerado nem ‘erro’, nem ‘mistake’. Segundo ele, pode acontecer a qualquer um, pois, está dependente de fatores como a perda de memória, desconcentração, fadiga, nervosismo, cansaço, atenção, preocupação, etc.

Para Esteban (2001, p. 16), no sistema escolar “o aluno deve seguir uma lógica única, de um só saber, reconhecendo um conjunto de conhecimentos como único e legítimo. Neste sentido, têm-se por ‘verdade’ o que a escola ensina como sendo o ‘certo’”. Este postulado encaixa nas ideias defendidas por James (1998) e Hammerly (1991), ao considerarem que o estatuto do desvio dos aprendentes deve ser confinado ao limite da sala de aula (contexto formal do ensino/aprendizagem). Dentro desse limite é possível identificar dois tipos de desvios: ‘distorção’, que pode ser entendida como ‘mistake’, inevitável e necessária nos aprendentes e que deve ser ignorada pelos professores; e ‘falha’ que ocorre quando os aprendentes arriscam e tentam expressar ideias que exigem o uso de regras não aprendidas ou não consolidadas. Do nosso ponto de vista, a conceção defendida por estes três autores é bastante criticável, uma vez que o uso da língua não se restringe ao contexto da sala de aula. Muito pelo contrário, sala de aula é apenas um espaço formal de ensino/aprendizagem onde o uso é extremamente limitado, uma vez que não possibilita uma situação natural de comunicação (imersão linguística), a não ser aquela que é propiciada pelos ensinantes, demasiado limitados para as reais necessidades iniciais dos aprendentes.

É de ressaltar que, a partir dos anos setenta, a evolução das teorias sobre o erro permitiu que ele ganhasse uma interpretação e uma valorização menos pejorativa em contexto de ensino, graças aos estudos realizados no domínio da análise de erros. Assim, a cultura do erro enquanto fracasso tem, aos poucos, cedido espaço a uma cultura que aceita o erro como elemento que pode ajudar na construção do conhecimento, uma cultura mais construtivista. O erro, por si só, não conduz a nada se não for seguido de uma reflexão sobre a sua ocorrência, tendo em vista o modo de o ultrapassar.

Há um consenso alargado de que o erro constitui, hoje em dia, um instrumento importantíssimo na planificação e organização da aprendizagem dos alunos, porque se chegou a conclusão de que ele é inevitável e útil ao mesmo tempo. Dito de outra forma “o erro

aparece (...) como um passo natural e (...) indispensável na aprendizagem, isto é, um factor de progresso” (Gomes 2006, p. 173). É o prenúncio na viragem de uma perspetiva meramente ‘prescritiva’ pela ‘descritiva’ (Stroud, 1997, p. 9). Ou seja “em vez de dizer que algo está meramente certo ou errado em termos absolutos como o ‘prescritivista’, o ‘descritivista’ quer saber o que é um erro, que tipos de erros ocorrem, a razão da sua ocorrência, etc.”. O erro deixa de ser um mero equívoco a assinalar, “ ‘certo’ ou ‘errado’, mas sim de ‘adequação’ e/ou ‘inadequação’ (Cagliari, 2006, p. 27), mas antes um desafio, objeto de investigação do ensinante, visando identificar as causas subjacentes para compreendê-lo e solucioná-lo.

Torre (1993) para vincar a importância do erro na construção do saber, faz referência a Friedrich Rückert (1788-1866), poeta lírico alemão, a quem ele atribui o epíteto de alguém que melhor reflexão realizou sobre a dimensão construtiva e criativa do erro, quando afirma que “todo o erro contém um núcleo de verdade, e cada verdade pode ser uma semente de erro (...) um erro esclarecido proporciona uma base sólida, deste modo, através dos erros vai crescendo continuamente o tesouro da verdade” (p. 30). Corder (1980, p. 26) corrobora esta nova visão do erro, ao considerar que ele constitui um grande aliado do ensinante, precisamente, por proporcionar informações relevantes sobre a evolução do aluno no processo de ensino/aprendizagem, graças a uma análise qualitativa aprofundada das respostas dos alunos e das dificuldades por eles evidenciadas. Outrossim, é expressivo na medida em que revela a estratégia e o volume de procedimentos utilizados pelo aprendente no esforço de atingir a língua alvo. Por último, vinca a relevância do erro na tomada de consciência do aprendente e, com isso, à aprendizagem.

Analizadas todas essas contribuições teóricas, não será difícil concluir que o erro é um fenómeno natural no processo de aprendizagem de L2 e é, sobretudo, um indicador específico do processo de desenvolvimento que fornece evidências concretas sobre um determinado estágio/fase do processo de ensino/aprendizagem e, por conseguinte, deve ser interpretado como uma manifestação do progresso do aprendente e daquilo que ainda precisa receber para superar e conseguir a proficiência na língua-alvo. Embora esteja sempre presente na vida do ser humano e, por conseguinte, fazer parte da sua preocupação permanente, por isso mesmo, objeto de estudo de vários diligentes, com resultados que os colocam quase sempre em pontos diversos da conclusão, as reflexões apresentadas permitem-nos compreender que a noção do ‘erro’ é, em si mesma, ambígua, imprecisa, multifacetada, para não dizer polissémica. Portanto, apesar das múltiplas sugestões conceituais, nenhuma delas satisfaz na totalidade,

pelo que considera-se erro, neste trabalho, os desvios sistemáticos em relação à norma da língua alvo.

3.4. O Erro como Estratégia de Ensino/Aprendizagem

Sempre que se pensa no processo de ensino/aprendizagem, ele está associado a dois elementos quase inseparáveis: a escola e o professor. Com certeza, cada um de nós possui uma lembrança boa ou menos boa de um determinado professor que ao longo da nossa escolarização tenha contribuído para o nosso crescimento e amadurecimento enquanto indivíduo ou também frustrações indeléveis.

Em Cabo Verde, as dificuldades com que o professor se depara no seu dia a dia são múltiplas e variadas, independentemente do contexto em que se encontra inserido, das características da turma e dos alunos com quem lida diariamente no exercício das suas funções. A nobreza da profissão e a importância de cada uma das ações exigem do profissional da educação sentido de responsabilidade, espírito de missão, reflexão permanente sobre o resultado da sua ação, identificação de insuficiências e causas, algum esforço para compreender o aluno e os seus problemas, procura incessante de soluções significativas para o aluno (Freire, 1979). Esta procura, muitas vezes, é difícil e dolorosa para o professor porque exige dele, mudanças profundas no seu *modus operandi*.

Busnardi & Fernandes (2010) partilham dessa posição ao considerarem que se espera de um profissional da educação um ritual de engajamento e de reflexão para perceber que, na sala de aula, mais do que transmitir conhecimentos é necessário compreender que há interlocutores com sentimentos e opiniões, com necessidades de motivação e incentivo a fim de estabelecer um clima favorecedor de negociação de sentido para os conteúdos, facilitando dessa forma a construção do conhecimento em parceria com os alunos.

Segundo Demo (apud Toledo & Araújo & Palhares, 2005) o professor deve ser antes de tudo um pesquisador comprometido com a ciência, possuidor de uma consciência teórica, metodológica, empírica e prática na sua ação, auxiliado por uma capacidade exemplar de diálogo. Paulo Freire (1996) debruçou-se também muito sobre prática docente e deixou contributos relevantes para a didática. Por isso, tem uma noção clara dos saberes necessários à prática educativo-crítica que, segundo ele, encontra sustentabilidade através de uma mentalidade voltada para a pesquisa, espírito crítico, humildade, generosidade, disponibilidade, sentido ético e pedagógico, isto é, possuir uma visão ampla do mundo, fundamentada no rigor e na transparência dos atos. É essa visão ampla que promove o sentido de transformação, característica de indivíduos capazes de pensar autonomamente. Pensar, neste

caso, simboliza existência. Existir, é ser alguém independente, é viver num mundo real e relacionar-se com esse mundo através de uma interação recíproca, pois, a autonomia é parte da natureza educativa e na ausência dela não há aprendizagem (Freire, 1979). Ele defende claramente uma rotura com o paradigma tradicional de subserviência, projetando um professor para futuro. Um professor mais ciente e mais consciente das suas responsabilidades. Um sujeito desafiado a assumir as transformações do seu tempo e do seu contexto, acrescentam Nogaro & Granella (2004). Segundo elas, “esta busca os move ao enlaço de suas raízes e, muitas vezes, os conduz às mesmas causas, às mesmas contradições subjacentes à maioria das práticas sociais” (p. 43). Na perspectiva das duas autoras, educar exige um compromisso claro do professor com a tarefa de desvendar as raízes da própria prática. Pois, através da prática o professor descobre-se e confronta-se com muitas outras pessoas e realidades. Partilhar a prática implica buscar alianças, assumir conflitos ou até provocar roturas; significa ainda desafiar e ser desafiado a mudar ou a manter as estruturas que atravessam o contexto em que o educador atua; implica posicionar-se como sujeitos junto ou contra os outros sujeitos, frente aos problemas que o mundo nos apresenta (Nogaro & Granella, 2004).

Ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria, como defende Paulo Freire (1996, p. 161). “(...) é digno de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido”. Mas isso não seria possível sem uma preparação cuidada e adequada dos profissionais de ensino. Neste sentido Perrenoud (1999, p. 178) diz: “A profissionalização é uma transformação estrutural que ninguém pode dominar sozinho. Por isso, ela não se decreta, mesmo que as leis, os estatutos, as políticas da educação possam facilitar ou frear o processo. O que significa que a profissionalização de um ofício é uma aventura coletiva, mas que se desenrola também, largamente, através das opções pessoais dos professores de seus projetos e suas estratégias de formação”.

A evidência desta afirmação vinca a necessidade do professor assumir a sua própria transformação, independentemente do que se possa fazer a nível institucional. Um exemplo elucidativo do que ele nos quer dizer pode estar aqui: apesar do abandono do método tradicional, este continua a ser utilizado, não obstante as novas propostas que foram surgindo em contraposição ao mesmo, pois para muitos é o que mais satisfaz o seu propósito.

Da nossa experiência, quer como aluno, quer como dirigente educativo foi possível constatar que, no contexto de Cabo Verde e do Tarrafal, em particular, o método tradicional continua a dar cartas, pois, o erro é assinalado pelo professor quase sempre para constar, sobretudo quando se trata do erro ortográfico, pois dele não se retira nenhum proveito. Ou seja, o professor assinala o erro com uma cor destacável que funciona como uma espécie de censura, punição ou castigo “a fim de que adquira e direcione seus atos na perspectiva da conduta considerada adequada” (Luckesi, 2002, p. 135).

O tratamento que é dado ao erro, no contexto que temos vindo a referir, resume-se à seguinte tarefa: o professor solicita ao aluno que reescreva cada erro, três ou quatro vezes, consoante o seu estado de espírito no momento, sem se preocupar em saber as causas das falhas, muito menos com o lado afetivo, emocional e espiritual que esta conduta pode causar na criança. Deste ponto de vista, o erro constitui-se sempre como “fonte de condenação e castigo, porque decorre de uma culpa e esta, segundo os padrões correntes de entendimento, deve ser reparada” (Luckesi, 2002, p. 135). O mesmo autor enfatiza a importância do erro no processo de ensino e aprendizagem e condena a visão depravada do erro como pretexto para o castigo, quando devia ser o contrário, duma perspectiva sadia, fonte de virtude e ponto de partida para o crescimento, advoga. Deve ser interpretado e aproveitado como articulador de novos saberes, para dele extrair os benefícios possíveis. Pois, é através do erro do aluno que o professor identifica o que o aluno já sabe e o que ele precisa saber, sobre o conteúdo estudado ou em estudo. Estes dados revelam informações importantes sobre o aluno e podem desempenhar um papel relevante na reconfiguração das ações e tarefas a levar a cabo, tendentes a reconstruir o conhecimento em parte ou no seu todo consoante o caso, mas sempre a partir do erro.

Depreende-se dessa leitura uma mudança interpretativa profunda sobre o erro. Ou seja, o preceito do erro enquanto fracasso vai aos poucos cedendo lugar para uma cultura que acolhe o erro com mais benevolência, como elemento que pode ajudar na configuração do saber. Estamos perante a mudança de paradigma de uma cultura de repressão para o aproveitamento do erro que Piaget (s.d.) chama de construtivista. Para ele, o erro pode ter um valor construtivo, por conseguinte, devemos reconhecê-lo como inevitável na prática, e utilizá-lo como oportunidade de observação, de diálogo, de correção, de aperfeiçoamento e construção do conhecimento, embora admita que o erro, por si só, não conduza a nada se não for seguido de uma reflexão sobre a sua ocorrência, tendo em vista o modo de o ultrapassar.

Logo, a abordagem do erro como estratégia de ensino/aprendizagem justifica-se pela sua pertinência e importância de o compreender como algo dinâmico, fonte de ‘virtude’, parte de um decurso, uma etapa no processo de ensino/aprendizagem. Nessa ordem de raciocínio, o autor afirma que o insucesso dá-nos ao mesmo tempo duas indicações. Por um lado, é apenas um indicador de que ainda não se chegou a solução necessária, por outro, do modo ‘como não se resolve’ uma determinada necessidade. É isto que ele chama de ‘trampolim para um novo salto’, “na medida em que são identificados e compreendidos, e sua compreensão é o passo fundamental para a sua superação” Luckesi (2002, p. 138).

O professor, perante a mudança de paradigma na abordagem do erro, tem uma responsabilidade acrescida como elemento planificador e coordenador de todo processo, uma vez que cabe a ele consciencializar-se do seu papel enquanto orientador e peça fundamental do sistema e enquanto individualidade que identifica, analisa e partilha as informações decorrentes com os seus alunos. Esta é uma etapa complexa e ao mesmo tempo decisiva, dado que qualquer atitude menos conseguida pode resultar em transtornos que emperra todo o processo de ensino aprendizagem da criança. Por conseguinte, aconselha-se ao professor alguma cautela ao avaliar o erro do aluno, para que de facto possa aproveitá-lo como instrumento norteador da aprendizagem significativa (Selma, 2010).

Azenha (1994) considera, sensatamente, que diante do ‘erro’ identificado no trabalho das crianças, o mais importante não é apontá-lo, mas sim identificá-lo para poder estudá-lo e perceber os seus fundamentos, na linha do que defende o ideal construtivista. Porque, acrescenta Barrios (2002), os erros são fontes inesgotáveis da aprendizagem e, é através deles que chegamos ao saber e não o contrário. O erro, acrescenta o autor, é uma informação preciosa que deve ser aproveitada não só como um instrumento didático, mas também como uma estratégia eloquente, persuasiva que permita aos alunos descobrir nele uma fonte do prazer de aprender e não o motivo de angústia e medo no seu processo de aprendizagem. Todos os que aprendem têm o direito de errar para evoluir, conclui. Ninguém aprende sem errar. O errar, para além de refletir sobre o problema com que se debate, elucida sobre as ações usadas para resolvê-lo, reconhece Perrenoud (2000). Se ninguém aprende sem errar, logo o erro não é nenhum corpo estranho no meio social. Ele é essencial e faz parte do processo educativo, considera Demo (2001). Segundo Macedo (1989), o erro e o acerto não são privilégios de quem sabe e de quem não sabe, muito menos de quem é competente e de quem é incompetente. Para ele, são caminhos necessários, importantes e imprescindíveis a quem procura o conhecimento. Deste ângulo, o erro não pode continuar a ser entendido como

sinónimo de fracasso, merecedor de castigo ou punição (Luckesi, 2002). Muito pelo contrário, deve, antes de tudo, ser analisado e aproveitado como instrumento riquíssimo para a compreensão do processo de estruturação do pensamento do aluno, um ser em formação e sua condição de ser em desenvolvimento (Macedo, 1989). Só desta forma será possível fazer com que o aluno evolua, cresça e se transforme num indivíduo autónomo, capaz e competente, ciente das suas capacidades, competências e potencialidades (Freire, 1979). Isto é, capaz de mobilizar diversos recursos cognitivos que incluem saberes, informações, habilidades operatórias e principalmente as inteligências para, com eficácia e pertinência, enfrentar e solucionar uma série de situações ou de problemas no seu dia a dia (Perrenoud, 2000).

Para isso, há que interessar-se pelos erros, aceitá-los com naturalidade, interpretá-los como etapas apreciáveis, não só do esforço para os compreender, mas também como sinais de evolução, dispensando sempre aos alunos os mecanismos que os ajudem a ganhar consciência dos erros, diagnosticar e identificar suas origens e transpô-los de forma consciente (Selma, 2010). A chave de tudo isso, segundo Carvalho (2001), está na correção interativa em que o professor e o aluno se comprometem com a aprendizagem. Este procedimento enquadra-se numa perspetiva construtivista que propugna por uma abordagem que valoriza também as soluções propostas pelos alunos. A partir dessas propostas, procura-se identificar em que nível de desenvolvimento se encontra o aluno, propondo-lhe novas questões, informá-lo sobre os pormenores para que evolua na sua forma de raciocinar, buscando um nível de conhecimento mais elaborado, sem descurar a cooperação e o respeito pelas individualidades. Mais uma vez o papel do professor como orientador e motivador é determinante, na medida em que cabe a ele estimular a autoestima que constitui uma condição essencial no âmbito escolar (Selma 2010). A este propósito, Augusto Cury (2003), à semelhança de Freire, defende que o professor é aquele que educa com emoção e afeto, porque acredita que por detrás de cada aluno há uma criança que carece de afeto. Por conseguinte, remata, a educação do afeto deve ser a meta do educador e a paciência o remédio para lá chegar.

Para que isso seja uma realidade, parece-nos que o lúdico desempenha aqui um papel importante, pois a criança pode ser trabalhada na individualidade ou em grupos e ela mesma poderá sanar suas dúvidas e corrigir o que é de real dificuldade. Assim, ela passará a se conhecer melhor, criará estratégias para um melhor aprendizado, que será prazeroso e significativo, possibilitando, assim a interação da criança com o mundo externo, formando conceitos, ideias, relações lógicas, socializando-se, interiorizando o conceito e o conteúdo de acordo como seu ritmo e potencial.

3.5. Tipologias e Classificações do Erro

A identificação e distribuição de erros por categorias pressupõe a sua classificação. A categorização dos erros constitui, para o ensinante, um instrumento de grande valia, na medida em que lhe possibilita obter um conjunto de informações relevantes para a sua reflexão sobre o trabalho desenvolvido, perceber a origem e os tipos de erros mais frequentes e facilitará, por seu turno, o delinear de novas estratégias que o conduzirá aos resultados pretendidos (Azevedo, 2000).

Ao analisar a literatura sobre esta matéria ficamos a saber que muitos foram os teóricos que ao longo dos tempos se têm debruçado sobre este assunto, contribuindo com ideias e propostas bastante significativas para a compreensão do fenómeno erro e, assim, aproveitá-lo para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem. Por conseguinte, seria extremamente difícil trazer para este trabalho todos os contributos, dos mais variados investigadores que desenvolveram trabalhos sobre a categorização dos erros, pelo que cingiremos aos que se nos afiguram mais significativos para o trabalho que ora se apresenta.

Nesta ótica, Torre (1993) propõe um Modelo de Análise Didática dos Erros, visando identificar as principais categorias e as dimensões dos erros, bastante úteis, do seu ponto de vista, tanto para a investigação, como para a análise e tratamento didático do erro. Segundo este autor, o erro de uma maneira geral não passa de uma discrepância entre o esperado e o obtido (objetivo e resultado) ou então uma falha num determinado processo que carece necessariamente de ser examinado partindo dos dados de entrada, dos dados da organização de informação e dos dados da implementação da tarefa durante o processo de aprendizagem. Tendo esses pressupostos, Torre (1993) detalha as dimensões dos erros em Entrada, Organização da informação e Execução. A primeira dimensão, ‘entrada’, os erros ocorrem quando “existe um problema de insuficiência ou inadequação da informação nalgum destes três planos: intenção, percepção, compreensão” (p. 132). Na segunda dimensão, ‘organização da informação’, os erros ocorrem quando o aprendente combina “a informação que dispõe para encontrar a resposta ao que se pede. As principais operações que ocorrem (...) são as de isolar elementos (análise), combiná-los de diferentes maneiras (síntese), associá-los com conhecimentos prévios (conexão), ordená-los correctamente (sequência)” (p. 141). Na terceira e última dimensão, ‘execução’, os erros que ocorrem “têm a ver com a atitude e estilo da pessoa. Têm lugar quando o sujeito se aventura por caminhos novos, novas estratégias, procedimentos não familiares” (p. 147). O autor deixa transparecer, nesta última etapa, que os aprendentes escolhem as suas opções. Uns preferem “caminhos seguros outros mais

aventureiros ensaiam outras vias” (p. 147), pois, faz parte do processo. Ou seja, no processo de aprendizagem, todos os aprendentes adotam uma estratégia individual de assimilação e de aplicação dos conhecimentos, adotando um determinado hábito (Ex: soletrar para ler), para depois começar a abandoná-lo à medida que vai apropriando do conceito ou dominando o processo de organização silábica.

Lennon (1991) estratificou os tipos de erros em quatro categorias: erros globais, quando violam a estrutura global da frase, as relações entre orações constitutivas e as relações entre os constituintes maiores; erros locais, quando causam problemas num constituinte em particular, ou numa oração de frases complexas; erros evidentes, quando são fáceis de serem identificados; e por último, erros dissimulados, quando uma frase pode ser formalmente correta, ainda que errada em termos do contexto mais amplo do discurso, com referência ao mundo real. Todavia, não deixa de fazer referência às formas errôneas ou desacertadas, elaboradas pelo aprendiz que, embora não sendo totalmente erradas, são classificadas como sendo erros de omissão. São os chamados erros super - compensados, erros de troca e erros de substituição.

Já Richards & Rogers (1985, p. 173) sugerem que os erros sejam todos classificados como *interlanguage errors*, ou seja, que os erros sejam declarados como resultantes da transferência ou empréstimos de itens linguísticos da LM/L1 (língua materna) para a LA (língua alvo), que é o mesmo que dizer, erros resultantes da interferência. Partindo desse pressuposto, os dois autores caracterizam os erros em locais e globais. Os erros locais são definidos como pequenos desvios linguísticos que ocorrem dentro de um enunciado, mas que não altera o sentido da mensagem. Por essa razão, esses tipos de erros não devem preocupar os ensinantes, uma vez que não causam problemas de compreensão. Em sentido contrário, os que são designados erros globais são causadores de problemas de compreensão, pelo uso equivocado de um elemento importante na estrutura da sentença ou texto, a ponto de afetarem os sentidos da mensagem como um todo, perturbando ou até impedindo a comunicação.

Há também os chamados ‘erros evolucionários’ que encontram a sua origem “na construção de regras pelo aprendente, que sejam independentes tanto da L1 quanto da LA” (Ellis, 1990, p. 9). Embora Richards & Rogers (1985, p. 173) os tenham denominado de “*development errors*”, ou seja, ‘erros evolucionários’ ou de desenvolvimento, por serem resultantes da formulação de hipóteses pelo aprendente, sobre a LA, tendo como suporte a sua exígua experiência, quer na sala de aula, quer no uso do livro didático, esses erros não passam de interferência na fase de interlíngua.

Para Carl James (1998), a maioria dos erros ou das formas erradas ocorrem apenas num contexto de uma unidade linguística mais ampla. De acordo com este estudioso, há quatro classificações para os desvios gramaticais, na generalidade designados por erros: Deslize ou lapso - são erros que ocorrem, mas que podem ser rapidamente detetados e autocorrigidos pelos seus autores. São mais comuns entre os falantes da língua estrangeira; Engano - são erros que só podem ser corrigidos pelo falante, se apontado por outra pessoa; e Erros - aqueles que não podem ser autocorrigidos até que cada um dos elementos relevantes tenha sido assimilado pelo aprendiz, para então serem autocorrigidos; existe ainda o Solecismo que é um erro caracterizado pela violação das regras de correção estabelecidas pelos gramáticos puristas.

Óscar de Sousa (1999, p. 79) numa proposta pormenorizada, sugere três classes de erros que estão tipificados em onze subtipos, como a seguir se apresenta.

Classe I – Palavras cuja incorreção se verifica a nível da fonética e da grafia e são do tipo:

Tipo 1 – adição

Tipo 2 – omissão

Tipo 3 – substituição

Tipo 4 – troca de posição ou inversão

Nos três primeiros tipos, as incorreções encontram-se relacionadas com a utilização equivocada de um código oral. Já nos erros de tipo 4, a palavra transcrita, embora possuísse todos os grafemas esperados, no entanto, aparecem colocados na ordem inapropriada.

Classe II – Os erros caracterizam-se por palavras foneticamente corretas mas graficamente incorretas. Isto é, os erros advêm da não correspondência unívoca entre fonemas e grafemas.

Tipo 5 – maiúscula/minúscula (sendo erros gráficos, não alteram a configuração normal da palavra)

Tipo 6 – grafias homófonas

Tipo 7 – omissão/adição de sons mudos (como o *h* inicial ou o *e* final)

Tipo 8 – divisão/aglutinação (resulta do deficiente domínio a nível morfético e morfológico)

Classe III – Outras (provocados pela perda do sinal auditivo).

Tipo 9 – irreconhecível

Tipo 10 – omitida

Tipo 11 – substituída

Allwright e Bailey (1991, apud Pires, 2008, p. 43) apresentam quatro tipos mais comuns de erros:

1. Autopercebido/heterocorrigido – aquele em que o aprendente percebe o erro, mas não consegue corrigi-lo.
2. Autopercebido/autocorrigido – em que o próprio aprendente percebe e corrige o erro.
3. Heteropercebido/autocorrigido – em que os outros percebem o erro e o aprendente o corrige.
4. Heteropercebido/heterocorrigido – em que o outro percebe e corrige o erro.

Fernández (1997, p. 43) apresenta uma proposta de tipologia de erros bastante abrangente que tenta atender todas as preocupações dos ensinantes, abarcando desde os elementos às estruturas da Língua. Nesta taxionomia ela aponta para quatro categorias principais de erros que estão tipificados em outras tantas subclasses, que podem ser consultadas no anexo (1) pela sua extensão.

As tipologias de erros que apresentamos nesta secção constituem apenas algumas de muitas categorias de erros que a literatura nesse domínio disponibiliza e, à partida, fica-se com a sensação de que, até este momento, não existe uma unanimidade nesta matéria ou uma classificação que atenda todas as preocupações dos que lidam com esta questão. Estas dificuldades, do nosso ponto de vista, são óbvias se levarmos em consideração as variedades de línguas existentes, as dificuldades que a distribuição e a classificação de erros por categorias colocam, pois no dizer de Pinto (1998, p. 158), existem casos de palavras que abrigam em si mesmas mais do que uma categoria de erros.

Para este trabalho em particular, e para efeito de classificação dos erros, adotaremos a taxionomia de Fernández (1997), não porque destacamos uma tipologia em detrimento de outrem, mas pelas suas características, profundidade e abrangências. Pois, cremos nós, esta tipologia adapta-se muito bem às características específicas da Língua Portuguesa que, não sendo baseada numa relação não unívoca fonema/grafema e vice-versa, é muita propensa ao erro. Outra das razões fortes por essa opção foi por ter sido adotada por vários outros interessados nesta matéria, em especial Cristiano (2010) que conseguiu aplicá-la com bastante sucesso num trabalho muito meritório, possibilitando pistas para um melhor conhecimento acerca da análise do erro, nomeadamente, quando ele chama atenção para a necessidade de se indagar junto dos informantes a intenção dos seus enunciados a fim de corroborar a análise, sem se desviar do propósito de determinar as razões que estão subjacentes aos erros.

Capítulo 4 – Tratamento do *corpus*

4.1. Apresentação do Corpus Recolhido

Para fazer este trabalho recorremos a produção escrita de alunos de 3.^a fase, último ano do Ensino Básico Integrado, que corresponde ao 6.º ano de escolaridade, em cinco escolas do concelho do Tarrafal, na Ilha de Santiago, Cabo Verde.

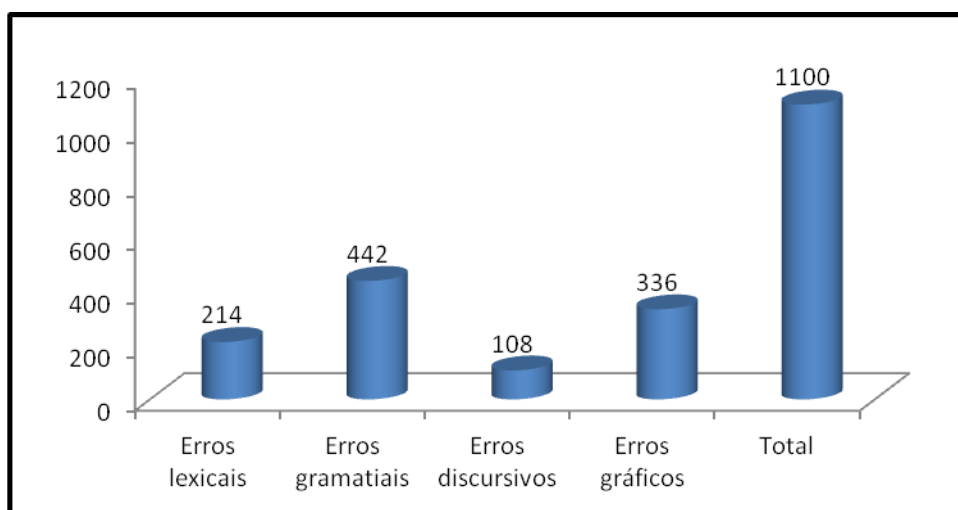
O trabalho produzido pelas crianças consiste no desenvolvimento de um tema escolhido por nós, “O turismo em Cabo Verde”, sob a orientação do professor responsável da turma.

Os erros considerados obedecem aos princípios metodológicos de análise de erros e foram destacados a negrito nos exemplos e, em muitos casos, com a respetiva forma considerada correta. Da análise de quarenta e um (41) textos que constituem o corpus, foram registados mil e cem (1100) casos de desvios à norma padrão da L2, o que perfaz uma média de vinte e seis e oito décimas (26,8) por produção escrita ou por aprendente, distribuídos de acordo com a tipologia proposta por Fernández (1997) nas respetivas categorias como se pode constatar.

Considerando o elevado número de atestações, transcrevemos neste capítulo apenas os exemplos mais representativos.

4.2. Identificação e Distribuição dos Erros por Categorias

Gráfico 1 - Número de erros cometidos pelos alunos do 6.º ano de escolaridade



Fonte: Dados recolhidos em cinco escolas básicas do concelho de Tarrafal de Santiago – Cabo Verde.

1. Erros Lexicais (Total apurado no *corpus*: 214)

Os erros identificados dentro desta categoria são significativos e devem constituir-se numa preocupação prioritária dado que concorrem para distorcer a clareza da mensagem que se quer

transmitir (Fernández, 2007), apesar de ser possível perceber a intenção comunicativa subjacente.

Tabela 1 - Erros lexicais

Forma	N.º	%	Significado	N.º	%
Empréstimo	39	31	Registo não apropriado	76	86,4
Género	33	26	Ser/estar/haver	12	13,6
Número	54	43			
Total	126	100	Total	88	100

a) Forma- (126)

- Empréstimos - (39) – [“Não devemos **amarrar as mãos** (cruzar os braços) (...)”; “(...) **já costume ver na** (costumo ver pela) televisão.”; “Eles gostam **de tirar** (fazer) fotos em Cabo Verde (...)”; “Os turistas gostam de **dar alguém apoio** (apoiar) alguém (...)”; “Santiago **ilha mais grande** (maior ilha) de Cabo verde (...)”];

Os erros desta categoria ocorrem devido a dificuldade de encontrar o vocabulário adequado na língua alvo para expressar a mensagem e recorre a mecanismos intralinguísticos como a hipergeneralização de regras da língua alvo. Nestas circunstâncias, o aluno recorre a expressões da LM sem ter a consciência de que as mesmas não resultam, pois nesta fase de aprendizagem (6.º ano escolaridade) a criança quando fala ou escreve uma mensagem pensa na sua LM, usa os sons e as palavras da LM, no entanto grafa com as letras aprendidas durante as aulas de Língua Portuguesa (Pereira, 1991). Portanto, faz a tradução para a língua de ensino antes de escrever, incorrendo na possibilidade de interferências. “Geralmente é de fácil identificação o intuito comunicativo subjacente aos enunciados” (Cristiano, 2010, p. 52).

- Género - (33) – [“(...) é constituído por ilhas muito **bonitos** (bonitas)”; “(...) para os lugares **montanhosas** (montanhosos) (...)”; “(...) permite-nos a descoberta **novos** (novas) terras”; “(...) **Santo** (Santa) Luzia tem um (...)”; “(...) **o** (a) maior ilha de (...)”].

Os erros que se observam nesta categoria são comuns nos aprendentes da L2 em Cabo Verde, por ocorrerem no capítulo da concordância a nível de género. Se levarmos em consideração que na LCV o género é uma categoria que só existe no masculino, os índices temáticos que definem o género na LP não correspondem ao que ocorre na LCV (Cf. Cap.: 2;

2.2; c). Em face desta evidência, constata-se que por detrás de parte significativa destes desvios está a interferência da LM. Por isso, são frequentes os erros como os destacados no exemplo acima, uma vez que os alunos em Cabo Verde por força da influência da sua LM sentem enormes dificuldades em fazer concordâncias na LP.

- Número - (54) – [“O turismo tem sido ao longo **dos** (do) tempo (...)”; “(...)por **desporto** (desportos) náuticos (...)”; “(...) **na** (nas) costas(...)”; “(...) dois **grupo** (grupos) (...)”; “As **vantagem** (vantagens) do turismo são: (...)”];

No que diz respeito ao número, verifica-se algo semelhante ao género, ou seja, é feita a concordância entre o determinante e o nome e, quando isso acontece, aplica-se a regra da economia; isto é, nunca se usa mais do que uma marca do plural no mesmo sintagma (Veiga, 2002). Por essa razão, os cabo-verdianos no uso da LP cometem muitos erros desta natureza e as crianças não fogem à regra, uma vez que em português, a concordância entre os elementos constituintes da frase são obrigatórios, situação que não se verifica na LCV. Por conseguinte, os aprendentes projetam na LP as estruturas a que estão habituados a produzir na LM, acabando por cometer desvios que podem ser considerados de interferência. No entanto, estes erros podem estar também relacionados com a quebra de atenção por parte do aluno no momento da produção escrita.

b) Significado – (88)

- Registo não apropriado - (76) – [“(...) para que os turista **andar** (desloquem) nos meios de transportes (...)”; “Cabo Verde é um país em desenvolvimento e **encontra** (possui) importante vestígios culturais (...)”; O turismo traz hoje grande **valor** (investimento) para Cabo Verde (...)”; “O turismo tornou-se num grande **volume** (negócio) em muitas regiões do mundo (...)”].

Neste item nota-se também claramente a interferência da LM por dificuldade de encontrar vocabulário apropriado em LP, pois as duas línguas partilham inúmeros traços em comum a nível lexical, sintático e morfológico o que possibilita a transferência de diferentes vocábulos e estruturas da sua LM, originando erros. Reconhecemos que ‘deslocar’ não deixa de ser ‘andar’ e vice-versa. Contudo, essa aparente semelhança não implica o mesmo significado nas duas línguas, induzindo os aprendentes em erros. Pereira (1993) chama atenção para essa falsa compreensão que muitas vezes constitui barreira no processo de aprendizagem da L2. Por seu turno, Fernández (1997, p. 72) realça que a principal dificuldade na aquisição do léxico consiste na escolha entre lexemas provenientes do mesmo campo os quais, compartilhando um núcleo de semas comuns, se diferenciam apenas por algum traço específico ou por uma

restrição sintática, tendo o erro a sua origem no momento em que tanto o traço específico como a restrição são ignorados.

- Ser/estar/haver - (12) – [“Cabo Verde **é** (está) dividido (...)”; “Por isso, deve **ter** (haver) mais segurança no país”.] OBS: (haver não faz parte da proposta de Fernández, mas por razões de semelhança e número de ocorrências, achamos pertinente incluí-lo).

No primeiro caso verifica-se que há uma troca de verbos. Não podemos garantir que é uma interferência, mas esta possibilidade é forte, uma vez que esses tipos de erros também ocorrem com falantes nativos. No entanto, no segundo exemplo, pelo facto de na LCV o verbo haver ganha o significado de ter, o que deixa antever uma clara transferência de estruturas da LM para a língua alvo.

2. Erros Gramaticais (Total apurado no *corpus*: 442)

Das quatro grandes categorias em análise, esta é a que detém maior número de erros em todo o *corpus*, com destaque para o item ‘Valores e usos das categorias’ com cento e dois (102) erros. Trata-se de uma situação preocupante, porque estamos perante uma categoria que está no centro do sistema do ensino cabo-verdiano.

Tabela 2 - Erros Gramaticais

Designação	N.º	%
Paradigma do verbo	66	15,0
Concordância	91	20,6
Pronomes	26	5,9
Preposições	36	8,1
Verbos	34	7,7
Estrutura da oração	87	19,7
Valores e usos	102	23,0
Total	442	100

a) Paradigma (verbo) - (66) – [“(...) actividades diferentes que **pode** (podem) gerar (...)” Se nós **cortamos** (cortamos) um posto (...)”; “(...) gostam de países que **tem** (têm) belas paisagens”; “(...) isso tem **haver** (a ver) com o buraco(...)”.]

Os erros detetados nesta categoria estão relacionados com a flexão verbal. No primeiro exemplo podemos estar perante um caso de interferência da LM, dado que na LCV o verbo não tem flexão do género e do número e por essa razão não há concordância entre o sujeito e o predicado. No entanto, esta questão não se coloca em relação aos outros exemplos, que nos

parecem claramente erros que podem ocorrer com os aprendentes nesta fase de aprendizagem, pois reconhece-se que este fenómeno pode durar até o final da escolaridade (Cristiano, 2010).

b) Concordância - (91) – [“Ilha do Fogo **marcado** (marcada) pelo seu vulcão (...)”; “As plantas são muito **importante** (importantes) na vida (...)”; “(...) das principais **atividade económico** (atividades económicas) de Cabo Verde”.] Cf. os comentários do ponto 1. a) e b).

c) Pronomes - (26) – [“Eles **nos oferecem** (oferecem-nos) materiais (...)”; “Entre essas ilhas o (a) maior é a ilha (...)”].

A colocação de clíticos parece-nos uma dificuldade enorme para os aprendentes da L2 em Cabo Verde. Esta situação torna-se cada vez mais sério para quem aprende uma norma europeia, bastante influenciada pelos programas e novelas na variante brasileira da LP. O segundo caso aponta para um desvio motivado pela interferência da LM, uma vez que o género dominante nessa língua é o masculino. A par destes, assinalamos a ocorrência de desvios relacionados com a escolha do pronome relativo, bem como desvios inerentes a escolha, uso e omissão.

A dificuldade maior está relacionada com o pronome pessoal reflexivo ‘se’. Pois, este realiza-se na LM através da expressão ‘cumpanhero’ (cf. Cap:2; 2.2; d) sem correspondência na LP. Aliás, Cristiano (2010, p. 61) reconhece que “a riqueza e a complexidade do sistema pronominal da língua portuguesa contribuirão certamente para o grau de dificuldade revelado pela generalidade dos aprendentes neste domínio”.

d) Preposição - (36) – [“(...) em busca _ (de) um pão de cada dia”]; “(...) que está **a** (à) nossa volta”; “(...) quando eles chegam **em** (a) Cabo Verde”; “(...) tem vindo **de** (a) desenvolver bastante (...)”].

O uso da preposição é uma situação difícil para os alunos cabo-verdianos e não só, pois, na LCV não existe a preposição ‘a’, consequentemente as contrações preposicionais que com ela se formariam, e as que existem sofreram alterações na sua realização (cf. Cap. 2; 2.2; g). Mesmo assim, não considero esses erros como sendo de mera interferência, mas sim de uso inadequado ou de omissão, característico das dificuldades inerentes à própria aprendizagem da matéria ou conteúdo, como nos confirma (Cristiano, 2010) ou ainda por falta de atenção no momento da escrita.

e) Verbos - (34) – [“O turismo começou a **tomar** (tornar-se) um grande (...)”; “(...) e também **á** (há) uma igreja (...)”; Em Cabo Verde **deve** (deve-se) fazer muitas (...)”; para acolher turistas **temos de** (é preciso) ter hotéis, (...)”].

O uso incorreto dos tempos verbais é uma das dificuldades em crescendo no ensino/aprendizagem da L2 e, com maior incidência neste *corpus*, na conjugação reflexiva. No entanto, tanto o primeiro como o último exemplo (tomar e temos de) indiciam erros de interferência da LM, pois esta não tem o pronome reflexivo semelhante na LP. Os outros dois intermédios têm a ver com a dificuldade na aplicação das regras.

f) Estrutura da oração (Total apurado no *corpus*: 87)

- Ordem - 6.º (7) – [“Se todos os habitantes do nosso país verem como o Cabo verde tem um grande potencial turístico tínhamos melhores condições de vida.”; “(Tínhamos melhores condições de vida, se todos os habitantes do nosso país tivessem ideia do grande potencial turístico que o país tem)”. “A mensagem que eu vou deixar é que os turistas não gostam de lugares com violência por isso é que devemos aconselhar os jovens para não causar violência.”; “(Os turistas não gostam de lugares com violência, pelo que deveríamos aconselhar os jovens a abandoná-la. Esta é a mensagem que eu vou deixar.)”]
- Troca de funções - (16) – [“Os turistas gostam de **dar alguém apoio** (apoiar) alguém (ou dar apoio a alguém) (...); “(...) atrativos turísticos **esses** (que) são belas (...); “(...) frutas redondas **elas** (que) servem para (...)”.]

Como se pode observar, os erros nesta categoria ocorrem sobretudo por troca de funções e ordem dos seus elementos, havendo situações que podem ser consideradas de interferência da LM, o que não constitui nenhuma surpresa, dado que a criança cabo-verdiana está habituada a seguir a estrutura da LCV e quando fala ou escreve uma mensagem pensa na sua LM, usam os sons e as palavras da LM (Pereira, 1991).

Como já foi referido em outros pontos (cf. Cap.: 2; 2.2; h), esta língua tem uma estrutura de ordem básica de constituintes (S-V-OI-O) um tanto ou quanto diferente do da L2 (S-V-O) e só em certas frases afirmativas a ordem é S-V-O (Veiga, 2002), pelo que a aplicação da estrutura da LCV no uso da LP redundaria no erro. É o que se verifica no primeiro exemplo. Nós cremos, que há dificuldade em usar não só a estrutura do verbo, mas também o complemento indireto. Outro tipo de erro neste item é o que se relaciona com o uso de pronomes pessoais desnecessários, omissão ou troca de relativos por outros pronomes, advérbios, alteração de funções, evidências do fraco domínio de regras da língua alvo.

- Omissão de elementos - (64) – [“(…) tem que () bons hotéis (…); “Estradas em () condições () quando quiserem (…); “A higiene é () mesma coisa **de** (que) fazer(…)”.]

Pode ocorrer sobretudo por falta de atenção ou pela influência dos elementos e estruturas da LM. Se o primeiro exemplo se enquadra na falta de atenção, já o último é claramente pela influência da LM, como já fizemos referência no item dos determinantes.

g) Valores e usos das categorias (102)

- Determinantes – (58)
 1. Artigo – (41) – [“(o) Turismo é _ (uma) actividade económica (…); “(…) importante para _ (a) economia (…); “Uma delas é _ (o) aumento de (…).”]
 2. Demonstrativo e outros – (17) – [“Não trocava Tarrafal por nada **desse** (deste) mundo.”]

É notório que em muitos textos e frases, há uma ausência de determinantes, sobretudo artigos. Esta lacuna na utilização desses elementos explica-se pela dificuldade dos alunos, mas também pela projeção da estrutura da LM na L2. Pois, como referimos atrás, na LCV não existe nenhum determinante que corresponda aos artigos definidos (o, a, os, as) na LP. Há apenas o artigo indefinido ‘un’ para ambos os géneros. Os erros dessa natureza (omissão) apontam para a influência da LM. Assim se compreende a ausência de elementos obrigatórios na LP, nas mensagens escritas ou não dos alunos cabo-verdianos.

- Verbos - (28)
 - 1- Condicional - (4) – [“sem ele não **conseguimos** (conseguiríamos) o nível de desenvolvimento que (…).”].
 - 2- Infinitivo - (6) – [“Temos que **tem** (ter) muita confiança (…).”].
 - 3- Pretérito perfeito - (5) - [“Ela é (foi) escrita por (…).”].
 - 4- Conjuntivo - (13) – [“É bom que á (haja) dinheiro (…).”]
- Pronomes - (16) – [“Essa montanha **dá-mos** (demos-lhe) o nome de monte graciosa”; “Porque nela **se** encontra (-se) o mais alto (…).”]

Os erros verificados nestes itens são considerados normais nesta fase de desenvolvimento de aprendizagem da língua, pelo que se enquadram nos erros de performance, dado que o aluno na sua LM tem a vida facilitada devido a inexistência de flexão verbal de pessoa e número, ou seja, não tem que se preocupar com a concordância entre o sujeito e o predicado.

Tabela 3 - Erros Discursivos (Total apurado no *corpus*: 108)

Designação	N.º	%
Coerência global	9	8,3
Coerência parcial	18	16,6
Conectores	25	23,1
Pontuação	21	19,5
Coreferência	35	32,5
Total	108	100

a) Coerência global - (9); – [“Os turistas quando voltam para os seus países de origem vão deixar divisas (dinheiro) para o desenvolvimento do país para que os estados ajudarem as pessoas carenciadas, na alimentação, no vestuário, nos materiais escolares para os filhos etc.”; “As vantagens do turismo em Cabo verde são: Belas paisagens, desportos náuticos terra estranhas, hotéis etc.”]

b) Coerência parcial - (18) – [“A Mensagem que eu vou deixar é que os turistas não gostam de lugares com violência por isso é que devemos conelhar os jovens para não causar violência”; “Sou do Tarrafal (Santiago), sou orgulhosa de ter uma nacionalidade tarrafalense (...)”; Em alguns países a turismo apresenta uma grande receita de vida”];

A coerência é uma categoria importante nos discursos, não sendo o sentido um elemento imprescindível na interpretação e compreensão da mensagem escrita, pois, vai para além do que é considerado gramaticalmente correto. Os aprendentes quando usam a língua “não produzem palavras ou frases isoladas, desligadas uma das outras e do contexto situacional e discursivo” (Mateus et. al. 2006, p. 87).

Tanto a coerência global como a parcial foram muito afetadas, por incorreta separação de ideias, parágrafo e pontuação mal definidos, ausência de vírgulas ou mal colocadas. Ainda na tentativa de dar o máximo de informação, acaba por tornar o discurso incongruente, embora se perceba que a criança tem a ideia clara do que pretende expor, mas devido ao pouco domínio dos vários elementos de encadeamento da frase, nomeadamente dos conectores, acaba por misturar várias ideias e perder-se no meio das palavras.

c) Conectores - (25) – [“(...) gozarem as suas férias **no** (com) descanso **o** (e no) lazer.”; “(...) o nosso dia-a-dia como o couro, o chifre _ (e) a lâ.”; “(...) em busca _ (de) um pão de cada dia”; “(...) encontramos mais turistas porque _ (no) Verão (...)”].

Fernández (2007, p. 227) classifica de conectores as conjunções e locuções conjuntivas que tem como função marcar a sequência do discurso, indicando ordem, tipo de relação, espaço, tempo e a modalidade veiculada por aquilo que o aprendente procura transmitir. Contudo é de reconhecer que as crianças nesta fase, sexto ano de escolaridade, não têm o

domínio de todas as categorias, pelo que se considerou apenas os mais elementares. A presença dos conectores é afetada sobretudo a nível da coordenação copulativa que é mais expressiva. Nestes casos a seleção inadequada, omissões são responsáveis por maioria dos casos de erros registados.

d) Pontuação - (21) – [“O turismo _ principalmente _ em Cabo Verde _ é muito importante porque desenvolve o país” (O turismo, principalmente, em Cabo Verde, é muito importante porque desenvolve o país); “Como sabemos, no dia-a-dia _ as pessoas querem (...)” (Como sabemos, no dia-a-dia, as pessoas querem (...));]

Os erros de pontuação foram identificados em muitas situações com relevância para as omissões de vírgulas e pontos finais que interferem com a separações de ideias, ideias dentro dos parágrafos, orações e períodos, bem como o sentido do discurso, do ritmo e, em muitas ocasiões, retiram alguma lógica organizacional do texto e do discurso na linha do proposto por Fernández (2007).

e) Coreferência - (35) – [“Os turistas escolhem Cabo Verde para passar as suas férias porque **Cabo Verde** (este país) tem belas praias (...) e **os turistas** (eles) aqui sintam-se a vontade”];

Estes erros revelam um fraco domínio dos pronomes e das suas funções na organização textual e limitações de vocabulários para evitar certas repetições desnecessárias.

4. Erros Gráficos (Total apurado no corpus: 336)

Os erros gráficos encontram a sua importância na ortografia, pois, implicam escolhas que podem determinar a compreensão da mensagem. Ignorar todos esses elementos pode concorrer para a deformação da leitura de muitas palavras, adulteração do sentido e significado, retirar a intensidade, a sonorização e a melodia ao texto escrito. Creio que não seria exagero estabelecer esta relação de causa e efeito, pois da mesma forma que é importante a tonicidade para a oralidade (fala) também o são, os componentes gráficos para a escrita (grafia) (Carvalho 2004, p. 75).

Tabela 4 - Erros Gráficos

Designação	N.º	%
Acentos	89	26,4
Alteração da ordem	0	0,0
Confusão de fonemas	39	11,6
Separação e junção de palavras	4	2,0
Omissão de letras e letras sobranes	65	19,0
Maiúscula e minúscula	44	13,0
Confusão de grafemas	47	14,0
Pontuação	48	14,0
Total	336	100

a) Acentos - (89) – [“As **ferias** (férias) é um **período** (período) de repouso (...)”; “(...) desporto **náutico** (nautico)”; “**hóteis** (hotéis)” “A **Camara** (câmara) Municipal (...)” “(...) **saudavél** (saudável) (...)”; “(...) coisa dos **turístas** (turistas);]

Os erros de acentuação encontrados neste item ocorrem sobretudo pela sua omissão e trocas de posição, pelo domínio deficiente das regras de acentuação, o descuido e a distração, sem esquecer a interferência da LM pela troca de acentuação.

b) Alteração da ordem das letras (consoantes) - (0) – [(...)escreveu o **apocalípes** (apocalipse) sendo o último (...);] **OBS:** Este seria um exemplo típico caso houvesse, mas não ocorreu nenhum caso.

c) Confusão de fonemas - (39) – [“(...) os meus **conhecementos** (conhecimentos)”; “(...) um **períudo** (período) de repouso (...)”; “(...) **dilinquência** (delinquência) juvenil (juvenil)”; “**prestituíção** (prostituição)”; “(...) ninguém tem **idú** (ido) (...)”.]

Neste item, as trocas de fonemas, ‘i’ por ‘e’ e vice-versa, ‘o’ por ‘e’, etc., o desvio é causado por influência da LM. Aliás na LP o ‘e’ é a vogal presente em fé, é sempre tónica e grafa-se ‘é’. Da mesma forma o ‘e’ é a vogal existente em freguês, por exemplo, e pode ser tónica, ortografando-se em ‘e’, ‘ê’ ou ‘é’, sobretudo no final das palavras. Quando é átona grafa-se desta forma ‘e’. Por seu lado, o ‘i’ é a vogal presente em palavras como pico, rico (LP) e pode ser tónica, grafando-se ‘i’, (Cristiano, 2010). Portanto, na LCV o ‘e’ não tem o som de ‘i’ como acontece em LP, pois o ‘i’ na LCV substitui o ‘e’ da LP. Veiga (1999, 2002) vinca que essas ocorrências são frequentes tanto na produção oral como na produção escrita.

d) Separação e junção de palavras - (4) – [“(...) de infraestrutura (infra-estrutura) (...)”.]

Este tipo de desvio não é preocupante pelo número de ocorrências, mas acontece porque a criança desconhece a modalidade de escrita das mesmas.

e) Omissão de letras e letras sobrantes - (65) – [“ O turismo é **um atividade** (uma actividade) que (...)”; “(...) **á** (há) mais comércio (...)”; “lugares **estóricos** (históricos)” “turismo de **montanhas** (montanha)”; um período de **reposito** (repouso) (...)”];]

Neste item houve mais casos de omissão do que letras sobrantes. As omissões com mais casos são os ‘h’ iniciais e ‘a’ e ‘s’ finais e as sobrantes estão relacionadas com o ‘s’ final. Tanto um como outro são desvios provocados pelo fraco domínio das regras e interferências da LM.

f) Maiúsculas e Minúsculas - (44) – [“(...) bons Hotéis (hotéis)”; “**trás** (Trás) - os-Montes é uma (...)”; “Há um **monte graciosa** (Monte Graciosa)”;]

Os desvios, apesar de significativos, têm a ver com a falta de atenção, uma vez que encontramos palavras escritas corretamente numa frase e na outra nem por isso.

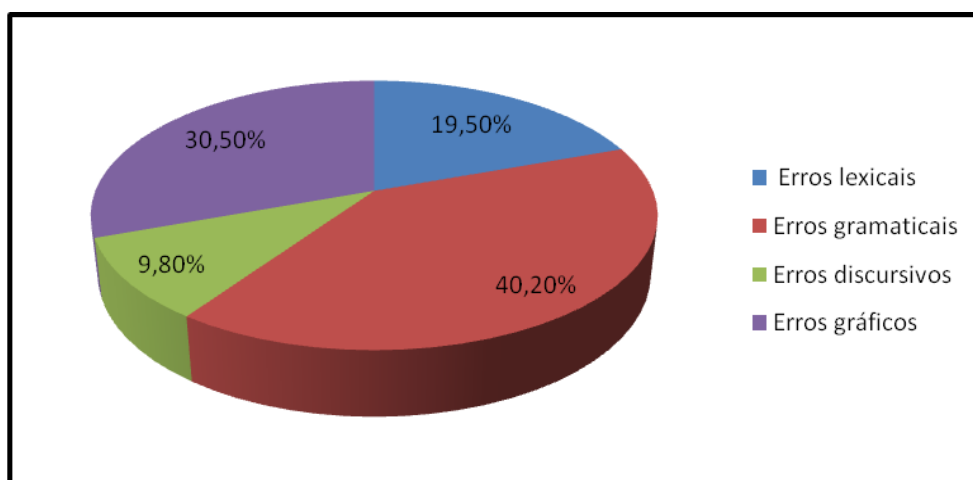
g) Confusão de grafemas - (47) – [“(…) somos **capases** (capazes) de fazer(…)”; Eles preferem os **dezertos** (desertos), terras (…); “(…) feito para **cervir** (servir) o homem(…)”; “(…) belas **paisagens** (paisagens) que (…) deixa divisas nos **países** (países)”].

Neste item, de acordo com Cristiano (2010), nota-se que a criança tem alguma noção sobre as regras de ocorrência, ou seja sabe que ‘s’ tem valor de ‘z’, como consoantes fricativas linguodentais que incluem os erros na grafia das consoantes: ‘c’ / ‘ç’; ‘c’ / ‘s’ e ‘s’ / ‘ss’ para representar o som ‘s’ e as consoantes ‘s’ / ‘z’ para representar o som ‘z’, pois, na LCV, o ‘s’ tem sempre o valor fonético de ‘s’ e não de ‘z’, como acontece na LP (Veiga, 2002). Isto pode explicar em parte a ocorrência desses erros, aliado à interferência da LM. Em outros casos são trocas de letras semelhantes ou com o mesmo som, devido ao reduzido conhecimento das regras.

h) Pontuação - (48) – [“Cabo verde é um país turístico que é quente _ tem belas praias do mar _ altas montanhas _ muitos artesanato _ etc. (Cabo verde é um país turístico que é quente, tem belas praias do mar, altas montanhas, muitos artesanato, tec.)”];] (Cf. 3.d)

Em termos globais e de acordo com a taxionomia aplicada neste trabalho, os alunos cometeram um total de 1.100 (mil e cem) erros, repartidos em termos percentuais de acordo com o espelhado no gráfico 2.

Gráfico 2 - Percentagens de erros por categoria



4.3. Considerações gerais sobre os erros

A proximidade lexical e semântica, fonológica e sintática entre as duas línguas alimentam no aprendente uma falsa similitude que muitas vezes o induz em erro, através de transferência

de elementos e estruturas da sua LM para a L2. Do nosso ponto de vista e de acordo os dados recolhidos da amostra para este estudo, a principal causa dos erros nos alunos cabo-verdianos provém da interferência da LM, à semelhança do que ocorre com a maioria dos aprendentes da L2, como atestam várias outras pesquisas, realizadas por investigadores como Dulce Pereira, Sonsoles Fernández e outros. Contudo, não se pode atribuir única e exclusivamente à interferência a causa de erro, havendo outras razões e fatores que podem estar por detrás dos erros cometidos, como por exemplo, o baixo nível de proficiência dos professores e a inadequação metodológica do sistema de ensino, para além de outras de ordem psicológica como a motivação, a concentração, etc.

Conclusão

O estudo ora concluído emerge de um contexto em que a língua materna (LM) dos alunos e professores é o Crioulo de Cabo Verde ou simplesmente a língua cabo-verdiana (LCV). A língua portuguesa (LP), língua oficial do estado, de acordo com vários estudiosos da matéria é língua segunda (L2), ensinada seguindo abordagens próprias do ensino de uma LM, única e exclusivamente na sala de aula. Neste contexto de ensino, a LM da criança não é suficientemente considerada, deixando implícito de que o conhecimento anterior no domínio linguístico não tem relevância para a aquisição da L2. Mas, como reconhecem os investigadores desta área, qualquer um que aprende uma segunda língua é possuidor ou depositário de conhecimentos linguísticos e experiências anteriores significativas que podem auxiliar a aprendizagem de uma L2.

A convivência entre as duas línguas, do nosso ponto de vista, tem que ser interpretada como uma riqueza a explorar e não como um empecilho que deve ser combatido. Esta convivência dever-se-á apoiar no saber ser e no saber estar dos protagonistas, possibilitando assim, o diagnóstico e seleção de modelos ajustados e equilibrados de convivência das línguas e culturas que as subjazem, comprazendo um presente cada vez mais aberto e propenso a uma educação multicultural. Se a língua é um veículo importante na formação ou na reconstrução da identidade de um povo, deve-se rejeitar a homogeneidade a que os dias de hoje nos pressionam, para potenciar a existência de uma educação intercultural, sob pena de haver exclusão cultural e até social dos mais desfavorecidos.

Naturalmente a língua veicular do estado é de caráter institucional, assente em critérios mais políticos do que sociolinguísticos. Dessa perspetiva, a L2 tem um estatuto privilegiado na sociedade, normalmente é a língua oficial e do ensino, da comunicação social, da administração e justiça. Por essas atribuições e abrangência institucional, goza direta e indiretamente de privilégios especiais em sociedades multilingues que não se aplicam na perfeição ao nosso âmbito. No entanto, mais do que um sistema simbólico e fator cultural identitário, a LM é depositária de múltiplas representações e atitudes individuais e coletivas, positivas, oriundas de múltiplas necessidades e interesses dos indivíduos que nem sempre são atendidos institucionalmente. Nesta linha de análise é importante perceber o contexto de coexistência de línguas e definir políticas por forma a facilitar que o domínio das línguas adquiridas ou apreendidas em diferentes contextos possam ser conduzidas através de metodologias apropriadas e didáticas refletidas, diferenciadas, obedecendo a uma lógica de continuidade e a um grau crescente de dificuldades, focado no aprendente.

Estudar uma temática tão relevante quanto essencial, como é o erro, num contexto como o de Cabo Verde, pode vir a ser de uma importância capital no processo de ensino aprendizagem de línguas em âmbitos semelhantes, uma vez que errar constitui um caminho, um percurso a trilhar, por conseguinte, indissociável ao processo de aquisição de uma Língua Segunda/Estrangeira (L2/LE), tanto em situação formal como informal, mas que em muitas latitudes (Cabo Verde) é desvalorizada, apesar de um largo consenso em didática de línguas que o sucesso nesta matéria advém em larga medida de uma consciencialização dos aprendentes sobre a linguagem e dos seus potenciais comunicativos. Para nós, estes componentes são determinantes para a consciência implícita ou explícita da linguagem que constitui um fator essencial a nível do domínio consciente e reflexivo de uma língua, quer seja ela materna ou segunda.

O trabalho de investigação levado a cabo foi dirigido no sentido de compreendermos qual é, por um lado, o tipo de erros que os nossos aprendentes em final de ciclo (6.º ano) tendem a produzir com mais frequência na produção escrita em LP e, por outro lado, a validade de hipótese de ser a LM dos aprendentes a principal causa dos erros, como postula a análise contrastiva. Não deixa de ser verdade, também, que este trabalho insere-se numa ação de observação enquanto docente e dirigente educativo, mas também enquadrado nas preocupações dos colegas professores ao longo de anos, preocupados com propostas metodológicas que possibilitassem uma perspetiva abrangente sobre os processos cognitivos da aprendizagem da LP e eventualmente a elaboração de propostas pedagógicas com base em resultados concretos. Nesta sequência, algumas questões de partida foram levantadas, com intenção de procurar e obter respostas satisfatórias que deem pistas para um trabalho pedagógico consciente no futuro, tais como: i) Por que é que os alunos continuam a errar de forma sistemática, depois de seis anos de escolarização no ensino básico?; ii) Será que é possível identificar as principais causas dos erros nesse nível de ensino?; iii) Onde começa e termina a responsabilidade dos professores nesta questão?

Pela análise dos dados constata-se que a maioria dos erros tem como principal causa a interferência da LM dos aprendentes, validando a hipótese de ser a LM da criança, a Língua Cabo-verdiana, neste caso concreto, a razão que está por detrás da maioria das ocorrências de erros linguísticos em L2, tal como postula a análise contrastiva, mas também constatados por outros investigadores com muita investigação e trabalho feito nesta área como Fernández, Ançã e Dulce Pereira. Do mesmo modo, responde de forma evidente uma das nossas questões

de partida muito cara à nossa realidade, na medida em que a LM não tem merecido a atenção que devia, na nossa opinião.

Se a interferência da LM é uma evidência que não se pode escamotear, não significa contudo que seja causa exclusiva dos erros. Muitos, como ficou provado, derivam das próprias dificuldades inerentes ao processo, tanto do ensino por parte dos professores como de aprendizagem da parte dos alunos. Estudos realizados ao longo do tempo comprovam ainda que por detrás dos erros dos alunos existem outros fenómenos muito mais complexos, como o baixo nível de proficiência dos professores/ensinantes, a falta de materiais didáticos ajustados, opções metodológicas credíveis, entre outros. Fialho (2005) acrescenta ainda como causa dos erros, para além da interferência da LM, generalizações interlinguísticas, erros de esquecimento, tensão nervosa, metodologia de ensino inadequado, motivação e interesse, etc.

Todos esses fatores, inibidores de um bom desempenho do aprendente, podem ser mitigados através da análise de erro enquanto metodologia de ensino/aprendizagem, que possibilita uma dupla visão sobre os processos cognitivos ativos que interagem no processo de aquisição de L2, efetuado por etapas consecutivas e progressivas dos estados transitórios na interlíngua, bem como a elaboração de propostas pedagógicas significativas com base nos resultados obtidos ou experiências individuais de proximidade. Para que tudo isso se efetive, há que desenvolver um trabalho de conhecimento profundo e rigoroso sobre as áreas nas quais se fundam os desvios e, por vezes, são engendradas as muitas dificuldades disponibilizadas pela análise de erros. Tudo isso pode contribuir para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem da L2, se se debruçar, também, sobre uma componente essencial que é a produção de materiais de apoio pedagógico que, na sua conceção deve, não só, ser direccionado ao público-alvo, mas também incorporar estratégias que visam dimensionar a produção escrita dos aprendentes.

Outro aspeto não menos relevante inserido num contexto como o nosso é o papel da LM. Apesar de o Estado não apoiar e nem reconhecer a importância de um ensino bilingue, parece-nos essencial, ao menos, que o professor reconheça e considere a LM, o Crioulo de Cabo Verde (LCV), como língua depositária de todo o conhecimento que a criança possui desde a nascença e que esses conhecimentos são determinantes para a aquisição de outras línguas. “Todos aprendem a língua estrangeira tendo por instrumento a língua materna; saibam também os professores de instrução primária servir-se do crioulo como veículo para mais rápido e profícuo ensino (...) do português (...)”. São palavras sábias de um grande intelectual cabo-verdiano, Pedro Cardoso, citado por Veiga (1998, p. 16). Gonçalves (1995, p.

15) considera que “um bom professor de segunda língua compreende o papel da L1 e parte daí para o ensino da L2”. Não restam dúvidas sobre a importância de o professor conhecer a LM da criança, estudá-la e percebê-la nas suas estruturas mais simples e, em certas situações, comparar as duas estruturas para poder delimitar as áreas de maior risco, propensa a ocorrência de interferências e proporcionar medidas ajustadas de superação ou de reforço significativo de aprendizagem nas áreas identificadas. Essas ações, embora de cariz preventivo, são de todo importantes uma vez que podem configurar-se numa aplicação pedagógica de relevo, cujo resultado seria particularmente útil para a criança, dado que constitui ensaio para debelar as estruturas nas quais se possa admitir uma maior tendência para a produção de erros fossilizáveis.

A assunção do erro como elemento útil, inevitável e imprescindível, por conseguinte, intrínseco aos níveis e etapas do processo de ensino/aprendizagem de línguas, na linha do que define Corder e muitos outros investigadores que alinham com a sua ideia, constitui uma rotura com um passado recente, erigido sob uma perspetiva classicista do erro, segundo a qual o ensino/aprendizagem se processava através de um conjunto de hábitos adquiridos pelo sistema de estímulo-resposta ou através da repetição intensiva de estruturas nas quais os aprendentes evidenciavam maiores dificuldades, sendo este, por conseguinte, um sinal de fracasso e, até mesmo, de incapacidade.

É, em torno desta mudança de paradigma, desta nova visão que reorientamos toda a nossa reflexão que ocupou grande parte deste trabalho, cujo erro reaparece despido de toda a carga pejorativa, transfigurado, ostentando uma nova roupagem, sinónimo de revelação, um indicador de aprendizagem dos conteúdos ou de componentes menos conseguidos, de maior grau de dificuldades a serem trabalhados.

Das quatro categorias de erros que fazem parte da taxionomia adotada, a que mais preocupa neste estudo é a categoria dos erros gramaticais que associam as características da interferência e outros fatores como a própria metodologia de ensino/aprendizagem, deixando entender que foram influenciados por uma multiplicidade de fatores, alguns dos quais inerentes ao próprio processo de produção escrita que ultrapassam a simples transferência negativa ou a interferência da LM do aprendente.

Todos os erros de interferência são espectáveis na lógica de que o português e a língua cabo-verdiana são duas línguas da mesma família, têm uma base lexical comum ou muito próxima, pelo que a coabitação no mesmo espaço torna quase inevitável a interferência de uma na outra e vice-versa, pois, esta é originária daquela. Esta proximidade linguística,

associada à convivência no mesmo espaço, facilita a transferência de elementos da LM dos aprendentes tanto a nível lexical e semântico como sintático, podendo ainda, de igual modo, admitir que o mesmo fenómeno abranja o nível fonológico, como de resto os erros relacionados com a confusão e troca entre fonemas deixam perceber. Quanto mais próximos são os sistemas linguísticos, maiores são as probabilidades de ocorrência do fenómeno de interferência.

Também não podemos ignorar que a generalização das regras abstratas que compõem a gramática da língua-alvo, a par de fatores condicionantes como a limitada proficiência na língua alvo por parte de uma porção significativa de docentes, por um lado, a inexistência de hábitos de leitura e interação na língua em causa, por outro lado, são características que, a nosso ver, contribuem para o elevado número de ocorrências de erros em LP. Isto sem esquecer que outros fatores subjacentes a personalidades individuais de cada aprendente, tais como a quebra de concentração, erros de esquecimento, tensão nervosa, metodologia de ensino, motivação e interesse no momento da escrita, influem grandemente no resultado final.

De um modo geral, apesar das anomalias e dos desvios registados, os trabalhos analisados mostram ao nível da construção discursiva mensagens claras que permitem objetivamente a comunicação entre o emissor e o recetor, não sendo de descartar eventuais ruídos, no entanto, facilmente dissipáveis com recurso ao contexto da produção.

Cremos que, com este trabalho, não foi possível abarcar todas as questões que afetam o ensino/aprendizagem de LP no domínio de erro, pois também não era nossa pretensão, mas foi possível trazer à luz questões que podem ser aprofundadas e, quiçá, alertar e elucidar não só as autoridades educativas do país, mas também os professores e profissionais da educação em prol de um ensino/aprendizagem de português consciente em Cabo Verde.

Referências Bibliográficas

- ALMADA, Maria Dulce. (1961). *Cabo Verde- Contribuição para o Estudo do Dialecto Falado no seu Arquipélago*. Junta de Investigação do Ultramar-Centro de Estudos Políticos e Sociais. Lisboa.
- ALMEIDA FILHO, José C. P. (2001). *Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? (Org.) Português para estrangeiros interfaces com o espanhol*. 2.^a Edição. Pontes. Campinas.
- ANÇÃ, Maria Helena. (1999). *Ensinar Português-Entre Mares e Continentes*. CIDTFF/Universidade de Aveiro. Aveiro.
- ANÇÃ, Maria Helena. (2005). “Comunicação Intercultural ou outra de comunicar: Acolhendo”. In: G, Moreira & S. Howcroft (org). *Línguas e Mercado*. Universidade de Aveiro/Departamento de Línguas e Culturas. Aveiro. (p. 151-158).
- ANDRADE, Ana Isabel et al. (2002). Intercomprehension in Language Teacher Education: Propostas para o Desenvolvimento da Competência Plurilingue. *Intercompreensão*, 10. (p.51-64).
- ANDRADE, Elisa Silva. (1996). *As Ilhas de Cabo Verde da “Descoberta” à Independência Nacional (1469-1975)*. Ed. L’Harmattan. Paris.
- ANDRADE, Octávio G. (2002). *A conjugação dos modelos de análise contrastiva e de análise de erros no tratamento dos matizes do verbo português ficar em espanhol*. UEL (Londrina). Congr. Bras. Hispanistas, nº 2.
- AQUINO, J. G. (Org.). (1997). *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. Summus. São Paulo.
- AZENHA, M.G. (1994). *Construtivismo de Piaget a Emília Ferreiro*. Ática. São Paulo.
- AZEVEDO, Maria Flora Abreu M. C. P. (2000). *Ensinar e aprender a escrever – Através e para além do erro*. Porto Editora. Porto.
- BARBEIRO, Luís Filipe. (2006). *Aprendizagem da ortografia: Princípios, dificuldades e problemas*. Ed. Asa. Porto.
- BARCELOS, C. J. Sena. (1899). *Subsídios para a História de cabo Verde e Guiné*. Vol. I, IV. Tipografia da Academia Real das Sciencias. Lisboa.
- BARRIOS, O. & TORRE, S.L. (2002). *O curso de formação para educadores*. Madras. São Paulo.

- BARROCAS, Ana Paula B. G. (2008). *Desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no ensino secundário através do texto literário em inglês*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa.
- BASTIDE, R. & FERNANDES, F. (1955). *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*. Anhembi. São Paulo.
- BASTIDE, Roger. (1989). *As Religiões Africanas no Brasil*. Universidade de São Paulo/ Pioneira. São Paulo.
- BAXTER, Alan. (1996). “Línguas Pidgin e Crioulas”. In *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Isabel Hub Faria et al. (org.). Caminho. Lisboa. (p.535-549).
- BEACCO, Jean-Claude e BYRAM, Michael. (2002). *Guide pour l'Élaboration des Politiques Linguistiques Éducatives en Europe. De la Diversité Linguistique à l'Éducation Plurilingue* (Version de Synthèse). Projet 1, Division des Politiques Linguistiques. Conseil de l'Europe.
- BECKER, Fernando. (2003). *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. ARTMED. Porto Alegre.
- BENÍTEZ, R. et al. (1999). “Cognitive-cooperative strategies in writing classroom”, In Pinto, G. M., Veloso, J. and Maia, B. (eds.), *Psycholinguistics on the Threshold of the Year 2000: Proceedings of the 5th International Congress of International Society of Applied Linguistics*. Universidade do Porto. Porto.
- BINATTI, R.; ARAÚJO, R.;MMATTOS, T. e TEIXEIRA, W.C. (2006). Interferências da L1 no aprendizado/ aquisição da L2. Disponível em <http://www.portuguesdobrasil.net>.
- BIZARRO, Rosa. (2008). “O ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira: do objecto aos objectivos”. In R. Bizarro (org.), *Ensinar e aprender línguas e culturas estrangeiras hoje: que perspectivas?* Areal Editores. Porto.
- BIZARRO, Rosa & BRAGA, Fátima (2005) *Da(s) cultura(s) de ensino ao ensino da(s) cultura(s) na aula de Língua Estrangeira*. FLUP-DEPER. Universidade do Porto.
- BIZARRO, Rosa & MOREIRA, Maria Alfredo & FLORES, Cristina. (2010). *Reptos à investigação e ensino em português língua não materna*. CIED-Livros (Ed.) / (Books (Ed.).
- BRANDÃO, António J. S. (2006-2011). Curso de Linguística Geral (Ferdinand de Saussure). Disponível em http://www.jackbran.pro.br/linguistica/curso_de_linguistica_geral.htm.
- BRITO, Inês. (2006). *A Importância da padronização para a língua e o ensino*. In: *Grupo Para a Padronização do Alfabeto. Proposta de Bases do Alfabeto Unificado para a Escrita do Cabo-Verdiano*. IIPC. Praia.

- BRITO, Luiz P. L. (2007), *Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento*. In Caleidoscópio. Vol.5, nº.1. Fundação para o desenvolvimento da pesquisa do Estado de S. Paulo. São Paulo.
- BROWN, H. D. (1980). *Language learning and teaching*. Prentice-Hall. New Jersey.
- BROWN, H. D. (1987). *Principles of language learning and teaching*. Prentice- Hall. New Jersey. P. 347.
- BULL, Pinto. (1989). *O Crioulo da Guiné Bissau: Filosofia e Sabedoria*. Ministério da Educação. ICALP. Lisboa.
- BUSNARDI, B. & FERNANDES, A.M. (2010). *Avaliação da Proficiência do Futuro Professor de Língua Estrangeira e Implicações para os Cursos de Formação de Professores no Brasil*. DLEM-UNESP. S. Paulo.
- CABRAL, Amílcar Lopes. (1976). “Apontamentos sobre a poesia caboverdiana.” In Vozes: Petrópolis. (1: p. 15-21).
- CAGLIARI, Luiz Carlos. (2006). *Alfabetização e Linguística*. 10.^a Edição. Scipione. São Paulo.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. (1979). *História e estrutura da língua portuguesa*. Padrão. Rio de Janeiro.
- CANALE, Michael. & SWAIN, Merrill. (1980). “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”. In *Applied Linguistics*, Vol.1, Nº.1. (pp.1-47).
- CANIATO, Benilde Justo. (2002). *Língua Portuguesa e Línguas Crioulas nos Países Africanos (outros ensaios)*. Universidade de São Paulo. São Paulo.
- CARDOSO, Ana J. (2007). *A Importância do Erro e as Interferências Linguísticas no Processo de Aquisição de uma Língua Não Materna*. Disponível em: www.performar.org/revista/edição_22/import_erro. Consultado em 27-03-2012.
- CARDOSO, Carlos. (1996). *Educação Intercultural – Percursos para Práticas Reflexivas*. Texto Editora. Lisboa.
- CARMO, Hermano & FERREIRA, Manuela. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-aprendizagem*. Universidade Aberta. Lisboa.
- CARREIRA, António. (1972). *Cabo Verde – Formação e Extinção de uma Sociedade Escravocrata*. Centro de Estudos da Guiné Portuguesa. Lisboa.
- CARREIRA, António. (1982). *O Crioulo de Cabo Verde - Surto e Expansão*. Gráfica EUROPAM. Lisboa.

- CARREIRA, António. (1983). *Formação e Extinção de uma Sociedade Escravocrata (1460-1878)*. ICL. Lisboa.
- CARVALHO, Joana. (2010). Ensino-aprendizagem do Português Língua Estrangeira em modalidade híbrida. Revista Animação e Educação. Em <http://anae.biz/era/wpcontent/uploads/Ensino-aprend-PLE-modalidade-h%C3%ADbrida>. Acessado: 02-12-2012.
- CARVALHO, M.M; CARVALHO, D.D.M. (2001). *Para compreender o erro no processo ensino-aprendizagem*. Presença Pedagógica. Belo Horizonte.
- CARVALHO, M. (2004). *A consciencialização do processo de transferência: um contributo para a aprendizagem do Alemão Língua Estrangeira em contexto escolar português*. Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa. Universidade de Aveiro.
- CASCALHO, Marília M. (1994). *Português ao Vivo: Textos e exercícios*. Nível 1. Edições Lidel. Lisboa.
- CASCALHO, Marília M. & COUTO Orlando. (2000). *Ver, Ouvir e Falar Português*. Edições Lidel. Lisboa.
- CASTELEIRO, J. M. et al. (1988). *Nível Limiar para o Ensino/Aprendizagem do Português como Língua Segunda/Língua Estrangeira*. Instituto de Cultura e Língua Portuguesa. Lisboa.
- CASTELO BRANCO, L. (2007). *Historicidades e Sentidos: A Palavra Crioulo nos discursos sobre a Língua de Cabo Verde*. Tese de Mestrado. Universidade Federal de Fluminense. Fluminense.
- CASTELLOTTI, Véronique. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. CLE- International. Paris.
- CHOMSKY, Noam. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MA: MIT Press. Cambridge.
- CHOMSKY, Noam. (1959). Review of B.Skinner's verbal behavior. *Language*, 35. (p.28-58).
- COHEN, Maria Antonieta. (1961). *A Escrita*. Publicações Europa-América. Lisboa.
- COIMBRA, Isabel & COIMBRA, Olga M. (2000). *Gramática Activa 1*. Edições Lidel. Lisboa.
- CONSELHO DA EUROPA. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Edições Asa. Porto.
- CONTRERAS, Matilde. (1998). La interlengua ofrecida como insumo en las clases de lengua española como LE. Tese de Mestrado. UCPEL. Pelotas.
- CORDER, Stephen Pit. (1967). The significance of learner errors. *International Review of Applied Linguistics (IRAL)*, v. 5, n. 2/3. (p.161-170).

- CORDER, Stephen Pit. (1971). *Approximative Systems of Foreign Language Learners*. International Review of Applied Linguistics. vol. 9, no. 2.
- CORDER, Stephen Pit. (1974). *Error Analysis*. In: *Techniques in Applied Linguistics* 3. Oxford University Press. London.
- CORDER, Stephen Pit. (1974). *Error analysis, interlanguage and second language acquisition*. *Language teaching and language abstracts*. Oxford University Press.
- CORDER, Stephen Pit. (1980a). "Dialectes idiosyncratiques et analyse d'erreurs". *Langages*. 57. (p.17-28).
- CORDER, Stephen Pit. (1980b). "La sollicitation de données d'interlangues". *Langages*, 57. (p. 29-38).
- CORDER, Stephen Pit. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press.
- CORREA, Jane. (2004). A avaliação da consciência sintáctica na criança: uma análise metodológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20 (1). (p. 69-75).
- CORREIA, Edmundo Lopes. (1944). *A Escravatura: subsídio para a sua História*. AGC. Lisboa.
- CORTESÃO, L.I. & MALAFAIA, R. (1993). *Olhar e melhorar a escola – uma contribuição para o sucesso escolar*. ASA. Porto.
- COSTA, Arlindo Monteiro Lopes. (2005). *O Crioulo como Língua de Escolarização em Cabo Verde*. Tese de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Lisboa.
- COUTINHO, Clara P. et al. (2009). Investigação-ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. Instituto de Educação. Universidade do Minho. Portugal. Vol. XIII, n.º 2. (p.355-379).
- CRISTIANO, José M. (2010). *Análise de Erros em Falantes Nativos e Não Nativos*. Direção de Maria José Grosso. Edições Lidel.
- CRYSTAL, David. (1999). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge University.
- CUNHA, António. (2000). *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. 2.^a Edição. Nova Fronteira. Rio de Janeiro.
- CUNHA, Celso & CINTRA, Luis F. L. (1996). *Nova gramática de português contemporâneo*. 12.^a Edição. Edições João Sá da Costa. Lisboa.
- CUNHA, Geraldo. (1996). *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. 2.^a Edição. Nova Fronteira. Rio de Janeiro.
- CUQ, Jean-Pierre (org.). (2003). *Dictionnaire de Didactique du Français-Langue Etrangère et Second*. CLE. Internacional. Paris.

- CURY, Augusto Jorge. (2003). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Sextante. Rio de Janeiro.
- DAVIDSON, Basil. (1988). *As Ilhas Afortunadas. Um Estudo sobre África em Transformação*. Caminho. Lisboa.
- DEMO, P.E. (2001). *É errando que a gente aprende*. Nova Escola. São Paulo.
- DUARTE, Dulce Almada. (1978). “A problemática da utilização das línguas nacionais: Língua, Nação, Identidade Cultural”, *Raízes* nº5/6. Imprensa Nacional. Praia. (p. 35-80).
- DUARTE, Dulce Almada. (1998). *Bilinguismo ou Diglossia*. Edições Spleen. Mindelo.
- DUARTE, Dulce Almada. (2000). *O Papel alienador da escola colonial*. In: Veiga.M. (Org. e coord.) 1º Colóquio linguístico sobre o Crioulo de Cabo Verde. Instituto Nacional de Investigação Cultural. Mindelo.
- DURÃO, Adja Balbino de Amorin. (1999). *Análisis de Errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. UEL. Londrina.
- ECO, Umberto. (1982). *Como se Faz uma Tese em Ciências Humanas*. 2.^a Edição. Editorial Presença. Lisboa.
- ELLIS, Rod. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford University Press. Oxford.
- ELLIS, Rod. (1997). *Second language acquisition*. Oxford University Press. Oxford.
- ESTEBAN, Maria Teresa. (2001). *O que sabe quem erra? reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. DP&A. Rio de Janeiro.
- FERNÁNDEZ, Sonsoles. (1997). *Interlingua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid Edelsa, Grupo Didascália, S.A. Espanha.
- FERREIRA, Aurélio B. (1986). *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Nova Fronteira. Rio de Janeiro.
- FERREIRA, Itacira A. (1997). “Interface português/espanhol” in: *Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira*, José Carlos Paes de Almeida Filho. Ed. Pontes. Campinas. (p.141-151).
- FERREIRA, Manuel. (1988). *Que Futuro para Língua Portuguesa em África?, A Preto & Branco*. Editor ALAC. Linda-a-Velha.
- FERREIRA, Manuela e CARMO, Hermano. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-aprendizagem*. Universidade Aberta. Lisboa.

- FIALHO, Vanessa R. (2005). *Proximidade entre línguas: algumas considerações sobre a aquisição do espanhol por falantes nativos de português brasileiro*. Faculdade Metodista de Santa Maria e Universidade Católica de Pelotas.
- FRANCO, M^a. Graça; REIS, M^a. João; GIL, Teresa Sousa. (2003). *Domínio da comunicação, linguagem e fala. Perturbações específicas de linguagem em contexto escolar – Fundamentos*. Ministério da Educação. Lisboa.
- FREIRE, Paulo. (1979). *Extensão ou Comunicação?* 4.^a Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro.
- FREIRE, Paulo. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa*. Paz e Terra. Rio de Janeiro.
- FRIES, C. H. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. University of Michigan Press.
- GALISSON, R. & COSTE, D. (1983). *Dicionário da Didáctica das Línguas*. Livraria Almedina. Coimbra (trd.).
- GOMES, Aldónio et al. (1991). *Guia do Professor de Língua Portuguesa*. 1.^o vol. 1.^o nível. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- GOMES, Álvaro. (2006). *Ortografia para todos – Para (ensinar a) escrever sem erros*. Porto Editora. Porto.
- GONÇALVES, Perpétua. (1990). “Situação Actual da Língua Portuguesa em Moçambique”, In Actas: Congresso sobre a Situação Actual do Português no Mundo. ICALP. Lisboa. (p. 243 – 251).
- GONÇALVES, Perpétua. & SIOPA, M. (2005). “Português na Universidade: da Análise Linguística às Estratégias de Ensino-Aprendizagem” (Apresentado no Seminário de Investigação da Faculdade de Letras e Ciências Sociais - não publicado).
- GRAVES, D. (1992). *Estructurar un Aula donde se Lea y se Escriba*. Aique. Buenos Aires.
- GROSSO, Maria José. (1999). *O Discurso Metodológico do Ensino do Português em Macau a Falantes de Língua Materna Chinesa*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- GROSSO, Maria José. (2005). “O ensino-aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas”. In Palavras, n^o 27. APP. Lisboa.
- GROSSO, Maria José. (2005). “O Perfil do Professor de Português para falantes de Outras Línguas numa Sociedade Multicultural”. In R. Bizarro e F. Braga, *Formação de Professores de língua Estrangeiras, Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto Editora.

- GROSSO, Maria José. (2005). "Língua Estrangeira/Língua Segunda" in *Dicionário Temático da Lusofonia*. ACLUS, Textos Editores. Lisboa.
- GUIRRUGO, Osvaldo. (2008). *O Ensino da Escrita com Recurso a Estratégias (Meta) cognitivo-cooperativas em Contextos Multilíngues: O Caso do Português em Moçambique*. Tese de Mestrado. Universidade de Lisboa. Lisboa.
- HAMMERLY, Hector. (1991). *Fluency and Accuracy. Multilingual Matters*. Clevedon. England.
- HARPAZ, Yehouda. (2003). "Myths and misconceptions in Cognitive Science". Human Cognition in the Human Brain. <<http://human-brain.org/myths.html>>. Consultado em 10-11-2012.
- HORTA, Inês V.; MARTINS, Margarida Alves. (2004). Desenvolvimento e aprendizagem da ortografia: Implicações educacionais. *Análise Psicológica*, 22 (1). (p. 213-223).
- HOUAISS, A. (2001). *Dicionário da língua portuguesa*. 1.^a Edição. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia. Rio de Janeiro.
- HYMES, D. (Ed.). (1971). *Pidginization and creolization of languages*. Cambridge University Press. Cambridge. (p. 91-115).
- JAMES, Carl. (1998). *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. Longman. London and New York.
- JOTA, Zélio (1981), *Dicionário de Linguística*. 2.^a Edição. Presença. Rio de Janeiro
- KLEIMAN, Ângela. (1993). *Oficina de leitura: teoria e prática*. Pontes. Campinas.
- KLEIN, Wolfgang. (1986). *Second language acquisition*. Cambridge University Press. Cambridge.
- KRASHEN, S. (1989). *Language Acquisition and Language: extensions and application*. English Language Teaching. UK: Prentice Hal international.
- LADO, R. (1957). *Linguistics Across Cultures, Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor. University of Michigan Press.
- LAMAS, E. P. (2000). *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*. Porto Editora. Porto
- LENNON, Paul. (1991). Error: Some Problems of Definition, Identification, and Distinction. *Applied Linguistics*. Oxford University Press. Oxford. vol.1. (p.180 a 195).
- LITTLEWOOD, W. (1984). *Foreign and second language learning: language acquisition research and its implications for the classroom*. Cambridge University Press. Cambridge.
- LOPES, Amália de Melo. (2003). *"A aula de Português". Reflexão crítica sobre a prática de ensino da produção escrita*. Edições Calabedotche. São Vicente, Mindelo.

- LOPES, Francisco João. (2010). *Paralelismo entre os Processos de Formação, Gramatização e Nacionalização da Língua Portuguesa e os da Língua Caboverdeana*. Universidade de S. Paulo. São Paulo
- LOTMAN, I. (1978). *A Estrutura do texto Artístico*. Editorial Estampa. Lisboa.
- LUCKESI, S. Carlos. (2002). *Avaliação da aprendizagem escolar*. Cortez. São Paulo.
- MACEDO, L. (1989). *Ensaio construtivistas*. Casa do Psicólogo. São Paulo.
- MARIA, D. (1961). *Cabo Verde- Contribuição para o Estudo do Dialecto Falado no seu Arquipélago*. Junta de Investigação do Ultramar-Centro de Estudos Políticos e Sociais. Lisboa.
- MARQUES, Irene Guerra. (1985). “Considerações sobre a problemática linguística em Angola”. In *Actas do Congresso sobre a situação actual da Língua Portuguesa no mundo*. ICALPE. Lisboa.
- MARTINET, André. (1970). *Elementos de linguística geral*. 2.^a Edição. Sá da Costa. Lisboa.
- MATEUS, Maria H. Mira. et. al. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. 5.^a Edição. Revista e aumentada. Editorial Caminho. Lisboa.
- MATEUS, Maria Helena et. al. (2006). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- MATTOS e SILVA, R. V. (1999). *De fontes sócio-históricas para a história social linguística no Brasil: em busca de indícios*. In Mattos e Silva, R.V. (org). *Para uma história do português brasileiro*. Primeiros estudos. V.II. Humanitas. São Paulo.
- MELO, Luís Romano. (1967). *Cabo Verde-Renascença de uma Civilização no Atlântico Médio*. Império. Lisboa.
- MENDES, Beatriz Correia. (1985). *Contributo para o Estudo da Língua Portuguesa em Angola*. Centro de Linguística da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Lisboa.
- NEMSER, W. (1971). Approximative System of Foreign Language Learners. In: IRAL IX. N.º 2. (p.115-123).
- NGALASSO, M. (1992). “Le concept de français langue seconde”. In: *Etudes de Linguistique Appliquée*. N.º 88. (p.27-38).
- NOGARO, Arnaldo. & GRANELLA, Eliane. (2004). *O Erro no Processo de Ensino e Aprendizagem*. Universidade Federal Rio Grande do Sul.
- NORRISH, J. (1987). *Language Learners and their Errors*. ELTS. Macmillan, London.
- NUNES, E.G. (2010). O erro na L2 – *Correcção e feedback do professor. Ensaio reflexivo sobre análise e tratamento do erro do ensino do inglês como Língua Estrangeira*. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/59360300/O-ERRO-meu>. Consultado em 08/02/2011.

- ORLANDI, Eni P. (2003). *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Pontes. Campinas, São Paulo.
- PAZO, Juan Ignácio. (2004). *Aprendizes e Mestre*. Artmed. Porto Alegre.
- PEREIRA, Dulce. (1991). “Descruiolização lexical no contacto entre o cabo-verdiano e o português”. In *Actas do Encontro de Lisboa sobre Investigação e Ensino de Línguas*. Faculdades de Letras de Lisboa. Lisboa.
- PEREIRA, Dulce. (1992). "O princípio da parcimónia em crioulo de Cabo Verde": in *Actas do II. Colóquio sobre Crioulos de base lexical portuguesa*. / Org. de Ernesto d'Andrade e Alain Kihm. Edições Colibri. Lisboa (p. 141–151).
- PEREIRA, Dulce. (1993). *O Universo do Crioulo*. Escola Superior de Educação de Setúbal. Setúbal.
- PEREIRA, Dulce. (2001). “*Fala Crioulo Papia Português*”. Revista Kultura. INIC – Instituto Nacional de Investigação e Cultura. Praia. (p. 153-161).
- PEREIRA, Dulce. (2004). “Pa Nu Skrebe na Skola”. In (www.projectos.htm). Consultado em 16-04-2012.
- PEREIRA, D.R. (2004). *A escrita e o erro em crianças cabo-verdianas do 1.º CEB*. Tese de Mestrado. Universidade de Aveiro. Aveiro.
- PERFETTI, C. A. and McCUTCHEN, D. (1987). “Schooled language competence: linguistic abilities in reading and writing”, In Rosenberg, S. (eds.), *Advances in Applied Psycholinguistics, Vol. 2, Reading, writing and language learning*. Cambridge University Press. Cambridge. (p.105 – 141).
- PERRENOUD, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Trad. Bruno Charles Magne. Artes Médicas Sul. Porto Alegre.
- PERRENOUD, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Artmed. Porto Alegre.
- PIAGET, Jean .(s.d.). *Seis Estudos de Psicologia*. Dom Quixote, s.l.
- PINTO, Jorge Alexandre. (2001). “Cabo Verde, ensino da língua portuguesa: que futuro?” In *Revista Latitudes* nº 12, Setembro. Disponível no site <http://www.reveus.plurielles.org/uploads.pdf>. Consultado no dia 19-03-2011.
- PINTO, Jorge Alexandre. (2011). O Ensino de Línguas Baseado em Tarefas e o Foco na Forma: Contributos para uma Didática do PL2 em Cabo Verde. Centro de Linguística da Universidade de Lisboa. Portugal. (p. 27-39).
- PINTO, M^a. Graça L. Castro. (1998). *Saber viver a linguagem*. Porto Editora. Porto.

- PINTO, P. CARDOSO, A. (2009). Os Alunos Cabo-Verdianos na Aula de Português. Associação de Professores de Português (APP). Projecto “Transversalidade da Língua Segunda”. Disponível em [http: www.conferências](http://www.conferências). Consultado em 4-11-2012.
- PIRES, Dulce H. B. S. (2008). *A Análise do Erro na Escrita Escolar*. Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa. Universidade de Aveiro.
- POPPER, K. (1991). “Los doce principios para una nueva ética”. *El País*. terça feira, 29 de outubro.
- POTH, Joseph. (1979). *Línguas Nacionais e Formação de Professores em África- Guia Metodológico para uso dos Institutos de Formação*. Edição 70. Lisboa.
- QUADRO Europeu Cumum de Referências. (2001). *Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Ministério da Educação. 1.^a Edição. ASA. Portugal.
- RICHARDS, Jack. C. e ROGERS, T. S. (1985). *Approaches and Methods in Language Teaching: a description and analysis*. Cambridge University Press. Cambridge.
- SAUSSURE, Ferdinand. (1995). *Curso de Linguística Geral*. Cultrix. São Paulo. (Título original, 1916).
- SELINKER, Larry. (1972). “Interlanguage”. *International Review of Applied Linguistics*. v. 10.3. (p. 209-231).
- SELMA. (2010) A construção da aprendizagem a partir do erro. <http://www.zemoleza.com.br/carreiras>. Consultado em 25-04-2012.
- SILVA, Ana Cristina (2004). “Descobrir o princípio alfabético”. *Análise Psicológica*, 22, (1). (pp. 187-191).
- SILVA, Baltasar L. (1984). *O Dialeto Crioulo de Cabo Verde*. Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- SILVA NETO, Serafim da. (1988). *História da Língua Portuguesa*. 5 ed. Presença/INL. Rio de Janeiro.
- SIMÕES, António. (1992). *Educação Bilingue: Perspectivas Linguísticas e Avaliação*. Faculdade de Psicologia e de Educação. Universidade de Lisboa.
- SIM-SIM, Inês. (1998). *O Desenvolvimento da Linguagem*. Universidade Aberta. Lisboa.
- SIM-SIM, Inês. (1995). “Desenvolver a linguagem, aprender a língua”. In: A. Dias de Carvalho (org). *Novas metodologias em educação*. Porto Editora. Porto.
- SKINNER. Burrhus Frederic. (1957). *Verbal Behavior*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

- SOUSA, Óscar C. de (1999). *Competência ortográfica e competências linguísticas*. ISPA. Lisboa.
- STERN, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press. Oxford.
- STROUD, C. & GONÇALVES, P. (1997). *Panorama do Português Oral de Maputo*. Vol. I. Objetivos e Métodos. INDE (Caderno de pesquisa, n.º22). Moçambique.
- STROUD, Christopher. (1997a). “Os conceitos linguísticos de “erro” e “norma”, In Stroud, C. & Gonçalves, P. (Orgs), *Panorama do Português Oral de Maputo*. Vol. III. A Construção de um Banco de Erros. INDE. Maputo.
- TARALLO, Fernando. (1987). “Por uma sociolinguística românica paramétrica: fonologia e sintaxe”. In *Cadernos de Linguística e Teoria da Literatura*. Belo Horizonte. v.7, n.13. (p.51-83).
- TAYLOR, Gordon. (1986). “Errors and explanations”. *Applied Linguistics* 7(2). (pp.144 - 166).
- TOLEDO, E. & ARAUJO, F.P. & PALHARES, W. (2005). *A formação dos professores: tendências atuais*. EAD UNITINS/EDUCON. Palmas -TO.
- TORRE, M. G. (1985). *Uma Análise de Erros – Contribuição para o Ensino de Língua Inglesa*. Tese de Doutoramento. Fac. Letras. Universidade do Porto.
- TORRE, S. (1993). *Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estratégia de innovación*. Editorial Escuela Española, S. A. Madrid.
- TOVELA, S. A. (2001). *Análise do erro no âmbito do Português Língua Segunda. O caso da 7ª classe em Moçambique*. Dissertação de mestrado. Universidade de Aveiro. Aveiro.
- VEIGA, Manuel. (1982). *Diskrison Strutural di Lingua Kauberdianu*. ICL. Praia.
- VEIGA, Manuel. (1994). *A sementeira*. Editor ALAC. Portugal.
- VEIGA, Manuel. (1995). *Introdução à Gramática do Crioulo*. 2.ª Edição Instituto Cabo-verdiano do Livro e do Disco/Instituto Nacional da Cultura. S. Vicente.
- VEIGA, Manuel. (1996). *Introdução à Gramática do Crioulo*. 2.ª Edição. Instituto Cabo-verdiano do Livro e do Disco- Instituto Nacional da Cultura. S. Vicente.
- VEIGA, Manuel (1998) “O crioulo de Cabo Verde – emergência e afirmação” in Arquivo Histórico Nacional (Cabo Verde). *Descoberta das Ilhas de Cabo Verde*. AHN/SÈPIA. Praia/Paris.
- VEIGA, Manuel. (2002). *O Cabo-verdiano em 45 Lições, Estudo Sociolinguístico e Gramatical*. INIC. Praia.

- VEIGA, Manuel. (2004). *A Construção do Bilinguismo*. Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro. Praia.
- VELOSO, João. (2007). *Da influência do conhecimento ortográfico sobre o conhecimento fonológico*. Lincom Europa. München.
- VYGOTSKY, S.L. (1979). *Pensamento e Linguagem*. Edições Antídoto (trad.). Lisboa.
- XAVIER, Maria Francisca e MATEUS, Maria Helena M. (1990), *Dicionário de Termos Linguísticos*. Vols. I e II. Cosmos. Lisboa.
- WEINREICH, Uriel. (1974). *Languages in contact: Finding and problems*. Linguistic Circle of New York. New York.
- WHINNOM, Keith. (1971). "Linguistic hybridization and the "special case" of pidgins and creoles". In: Hymes Dell (ed.). *Pidginization and Creolization of Languages*. Cambridge University Press. Cambridge. (p. 91-115).
- WOLF, Rosângela Abreu. (2002). *Da formação do professor à prática de produção textual na aula de língua portuguesa*. Universidade Estadual de Maringá. Maringá.

Sitografia:

- <http://www.artigonal.com/ciencia-artigos/o-professor-reflexivo-e-sua-mediacao-na-pratica-pedagogica-formando-sujeitos-criticos-parte-1-2836297.html>
- <http://coloquio.gulbenkian.pt/bib/sirius.exe/issueContentDisplay?n=39&p=17&o=p>
- <http://pro-africa.org/a-ideia-de-cultura-caboverdiana/>
- <http://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/1857299>
- <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/estudiosa-revolucionou-alfabetizacao-423543.shtml>
- <http://www.eumed.net/rev/ced/27/scga2.htm>
- http://www.catedraportugues.uem.mz/?__target__=lista-bibliografia
- <http://observatorio-lp.sapo.pt/pt/geopolitica/reflexoes/geopolitica-da-lingua-1>
- <http://interlenguas.blogspot.com>
- <http://www.hmpenglishonline.com/interlanguage.htm>
- <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/05/01.html>

ANEXO 1:

Taxonomia de erros segundo Sonsoles Fernández (1997)

Lexicais

a. Forma

- Uso de um significante português próximo: “agradecer” (agradar), “idóneo” (ideal).
- Formações não atestadas em português: “amicais”, “afrequentação”.
- Empréstimos: “trabajo”; “ademas”, “convivir”.
- Género (como traço do nome): “a aumento”, “o popularidade”.
- Número: “as coisa”, “a viagens”.

b. Significado

- Lexemas com semas comuns mas não equivalentes no contexto: “acrescentar aumentar”.
- Troca entre derivados da mesma raiz: “rasgos” (rasgados), “ressentir” (sentir), “encargos” (cargos).
- Registo não apropriado à situação: “e acerca das conferências no estrangeiro, népia”.
- Ser/estar: “Já há dois anos que sou aqui”.
- Perífrases: “uma alteração no sentido crescente da minha situação laboral” (positiva).
- Outros

Gramaticais

a. paradigmas

- Género (formação): “semestre”.
- Número (formação).
- Verbos: “revesse” (revisse), ser-lo-ía. (sê-lo-ia).
- Outros (pessoa, determinantes): “esto” (este), “el” (ele)

b. Concordâncias

- Em género: “exóticas lugares”, “neste instituição”.
- Em número: “agentes literário”, “filmes antigo”, “qualquer entrevistas”.
- Em pessoa: “meu trabalho não estou”, “eu teve a surpresa de aprender”.

c. Valores e usos das categorias

- Artigo
- Uso/omissão: “Fui elogiado por _ senhor diretor”, “tenho o espírito de trabalho em equipa”.
- Selecção: “obtivemos a boa reacção”.
- Outros determinantes (selecção): “este” em vez de “esse” ou “aquele”.
- Pronomes: “contratar-lhe”, “agradou-a”.
- Verbos

- pretéritos: no ano passado os meus colegas tenham tido (tiveram) um aumento”, “fue a um ciclo de conferências”.

- outras formas: “um de muitos exemplos sendo” (é).

- Preposições

- valores próprios: “essas obras vieram contribuir à credibilidade da associação”.

- valores idiomáticos.

d. Estrutura da oração

- Ordem: “a esta conclusão cheguei por ter recebido bastantes elogios de colegas da instituição”.

- Omissão de elementos (não incluídos noutros domínios): “gosto de escrever _ cultura” (sobre a).

- Outros erros: “O abaixo assinado, assinalado adiante”.

- Troca de funções.

- Orações negativas.

e. relação entre orações

- Coordenação

- omissão de conector: “queremos fazer _ não podemos”.

- polissíndeto: (repetição de “e”).

- selecção errada de conector: “eu gostava de saber qual a razão para esta discriminação, também qual a vossa decisão”.

- Subordinação

- Adjectiva

- . Omissão de conector ou conector sobranter: “foi o momento _ mudou a minha vida”.

- . Selecção de conector: “é um trabalho por que me tenho esforçado”.

- . Concordância verbal: “eu sou uma rapariga que já trabalhaste na instituição a dois anos”.

- Substantiva

- . Omissão de conector ou conector sobranter: “não sei _ eu quero fazer no futuro”.

- . Selecção de conector.

- . Concordância verbal.

- . Coerência de outros elementos no discurso indirecto.

- Circunstanciais

- . Omissão de conector ou conector sobranter: “o _ interessante de tudo foi...”.

- . Selecção de conector.

. Concordância verbal: “Se tal não é a vontade dos senhores, eu seria obrigado de ir embora”.

Discursivos

Dada a necessidade de considerar este tipo de erros num contexto mais alargado, não se procede à sua exemplificação. Serão analisados com detalhe na secção correspondente.

- a. Coerência global
- b. Co-referência: deixis e anáfora
- c. Tempo e aspecto
- d. Conectores
- e. Pontuação

Gráficos

a. Pontuação. De acordo com Fernández (1997), não se levam em consideração, neste domínio, os erros de pontuação que se referem à separação de ideias. Os mesmos serão incluídos nos erros discursivos, embora apenas os que derivam do desconhecimento das regras de pontuação.

b. Acentos: “pais” (país), “difícil”, “família”, “proximidade”

c. Separação e junção de palavras: “toda agente”, “acausa”, “a pesar”

d. Alteração de ordem das letras: “opr”, “prespectiva”.

e. Confusão de fonemas

- e/i: “preferem” (prefiram), “professional”, “convivir”, “quasi”.

- o/u: “todo” (tudo), “comprimentos”.

- r/l: “feriz”.

- r/R: “abureça”.

- s/z: “reviçãõ”.

- l/λ: “calar” (calhar).

- Outros: “conco” (cinco), “europeio”.

f. Omissão de letras e letras sobranes: “compr_ender”, “_travessar”, “apreender”, “manhãns”, “supervisados”, “theoria”.

g. Confusão de grafemas para o mesmo fonema

- gu/g: “consegiam” (consequiam), “segem” (seguem).

- c/s: “encinar”, “agradeser”.

- qu/c: “cuotidiano”, “fiquar”.

- g/j: “viagar”, “estranjeiro”.

- o/u: “acustumado”, “hábitu”.

- n/m: “viagen”, “sentidos”.
- s/x: “espectativa”.
- s/z: “organização”, “caza”.
- Outros.

h. Maiúsculas/minúsculas

G. Rio-Torto (2000) apresenta-nos uma outra tipologia de erros, agrupados em três categorias principais:

1) Erros grafemáticos, aqueles que afetam a representação do grafema, mas que não molesta a sua configuração auditiva ou fónica. Os casos mais representativos ocorrem a nível etimológicos;

2) Erros fónicos, aqueles que alteram a estrutura fónica e silábica da palavra. Uma boa parte deles têm origem percetiva, outros tantos provocados por deficiente produção ou reprodução.

Encontram-se divididos em:

- a) Erros fonéticos, não motivados morfológicamente (candeeiro / *candieiro);
- b) Erros fonéticos, superáveis com recurso à estrutura morfológica (campeão [campeonato] / *campião);
- c) Erros que resultam por adições, omissões, simplificações, inversões e substituições, são mais notados a nível da escrita. Têm repercussões sensíveis não apenas na configuração fónica da palavra, mas também na sua estrutura morfológica. Trata-se de erros de expressão ou de manifestação fónica, mas de alcance lexical:
 - Erros por adição: ex.: assembleia / *asembleia;
 - Erros por omissões superáveis através do conhecimento da estrutura morfológica; ex.: adivinhar [adivinha] / *advinhar;
 - Erros de inversão: ex.: água / *auga. Estes também podem ser de natureza morfo -lexical (ex.: impressionar [pressão] / *impercionar;

3) Erros morfológicos: a autora centra-se apenas nos erros de morfologia verbal (aqueles que afetam a identidade das formas verbais), por exemplo **anda-se* em vez de *andasse*; **come-mos* em vez de *comemos*, **podemonos* em vez de *podemo-nos*, etc.

Por fim, referimos que L. Barbeiro (2007) propõe uma sistematização de erros considerados em nove categorias:

1) Incorreções por falhas de transcrição, devidas ao processamento dos fonemas ou à utilização de grafemas que não representam o som em causa (**voram* por *foram*);

- 2) Incorreções por transcrição da oralidade, isto é, devidas à transcrição de variedades e registos que diferem da sua representação ortográfica consagrada (**pescina* por *piscina*);
- 3) Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica:
 - a) Contextuais (**omde* por *onde*); ou
 - b) Relativas à posição acentual, tónica vs atona (**moito* por *muíto* – em posição tónica o fonema /u/ não é representado por “o”);
- 4) Incorreções por inobservância de regras de base morfológica – representação dos morfemas (**fomus* por *fomos*);
- 5) Incorreções quanto à forma ortográfica específica da palavra – critério lexical (**sidade* por *cidade*);
- 6) Incorreções por acentuação (**agua* por *água*, **á* por *à*);
- 7) Incorreções na utilização de minúsculas e maiúsculas:
 - a) Ligados ao critério do referente, ou seja, à representação dos nomes comuns/próprios (**lis* por *Lis*);
 - b) Ligados à organização das frases no texto (**os amigos* - no início de período);
- 8) Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra:
 - a) Junção de palavras (**seirem* por *se irem*);
 - b) Separação de elementos de uma palavra (**depois* por *depois*); c) utilização de hífen (**fim de semana* por *fim-de-semana*);
- 9) Incorreções de translineação (**turi-stas* por *turis-tas*, *pa-sso* por *pas-so*).

ANEXO 2:

TEXTOS DOS ALUNOS DO 6.º ANO DE ESCOLARIDADE. ESCOLAS DO TARRAFAL DE SANTIAGO.

TEMA: TURISMO EM CABO VERDE

Escola: A - ACHADA LONGUEIRA (7 textos).

Aluna: A1

Turismos e um actividade económica muito importante para o desenvolvimento de qualquer país.

O turismo tem sido ao longo dos tempo muito importante para economia do nosso país.

Muitas turistas escolhem Cabo Verde para passar as suas férias, porque aqui temos belas paisagens belas praias, há muitos dias do sol ao longo do tempo.

Para além desses, os turistas vem para o nosso país para praticar actividades desportivas conhecer a nossa cultura dar alguém apoio para as crianças, que eu já costume ver na televisão.

Também quando eles chegam em Cabo-Verde vão ser bem recebidos e levam a nossa simpatia.

Aluna: A2

Turismo é a descoberta de novos lugares dentro ou fora do país, que as pessoas procuram por diversos motivos para passar férias.

Cabo Verde é um dos países em que o turismo representa uma grande fonte de receita porque eles dão-nos dinheiro, materiais de escola, roupa e sapatos. Quando os turismo vem para Cabo Verde eles vão comer em bons restaurante, bons hotéis. Em Cabo Verde encontram importantes vestígios de culturas famosas que são atractivos para os turistas. Eles gostam de tirar fotos em Cabo Verde. Os turistas procuram nas suas viagens, os lugares de acordo com os seus pessoais. Quando chegam aqui deixam muitos dinheiros. Esse dinheiro é gasto no pagamento da estadia, dos transportes, em compras e, por isso, desenvolve também o comércio. Por isso, o desenvolvimento do turismo acaba por ter influência no desenvolvimento do artesanato. O turismo só se poderá desenvolver quando se criarem as condições e as infra-estruturas indispensáveis. As infraestruturas mais importante para o desenvolvimento do turismo são: Os transportes (aéreos e rodoviários); os hotéis e restaurante. Os principais mercados turísticos de Cabo Verde são: Portugal, França, Holanda e Alemanha.

Aluno: A3

Turismo são pessoas que saem do seu país para outro país ou dentro do mesmo país para conhecer novas culturas, lugares diferentes.

Turistas gostam de países que tem belas paisagens como Cabo Verde, que oferece condições favoráveis como por exemplo, a nossa cultura, bons hotéis, belas praias entre outros. Cabo Verde é um país em desenvolvimento e encontra importante vestígios de cultura famosas que são atractivos para os turistas, para (para) além de cultura é constituído por ilhas muito bonitos que atraem turistas.

Turistas gostam de C. Verde porque é dividido por ilhas, mas eles gostam de passear para os lugares montanhosas como na ilha de Santo Antão.

Aluno: A4

Turismo é a descoberta de novos lugares dentro ou fora do país.

Eu gosto de turistas porque quando eles vem para Cabo Verde deixam muito dinheiro, assim o turismo em Cabo Verde vai desenvolver o comércio.

Os lugares atractivos para os turistas são: terras estranhas, lugares com culturas famosas, belas paisagens, climas que permitem fazer actividades desportivas e que permitem bom descanso. As ilhas onde se encontram importantes vestígios de culturas famosas que são atractivos para os turistas são: ilha do Sal, Boavista e Santiago.

Também gostam de bons hotéis, bons autocarros, belas paisagens para poderem passar boas férias.

Aluna: A5

Turismo é a descoberta de novos lugares dentro ou fora do país.

As ilhas turísticas em Cabo Verde que eles gostam de estar mais são: Boavista e Sal.

A ilha do Sal é uma ilha plana, com algumas elevações oferece uma paisagem bonita.

E a ilha de Boavista é plana tem belas praias.

Eles procuram nas suas viagens, os lugares de acordo com os seus gostos pessoais.

Alguns vêm para Cabo Verde, acham que é bonito e não vão para os seus países mais.

Assim o turismo vai desenvolver em Cabo Verde porque vão fazer casas, hotéis, dão pessoas trabalhos etc.

O turismo só se poderá desenvolver quando criarem as condições e as infra-estruturas indispensáveis.

Os turistas gostam de comprar os artigos que são mais características do nosso país.

E gostam de aprender a nossa língua, e fazem conhecer um pouco das suas culturas.

Na minha cidade eu costumo ver vários turistas na praia do mar a tomar banho, passear.

Devemos cuidar cada vez mais da nossa cidade, para ficar bonito, assim eles vão regressar mais vezes.

Aluna: A6

Turismo é a descoberta de novos lugares dentro ou fora do país.

Quando os turistas vêm para Cabo Verde, os lugares mais bonitos que eles gostam são: lugares com culturas famosas, belas paisagens e terras estranhas, como o caso de Cabo Verde que os turistas gostam.

Os turistas gostam de Cabo Verde porque em Cabo existem muitos lugares que são atractivos para eles.

Como por ex:

Belas praias, belas paisagens, montanhas e bons hotéis.

Em Cabo Verde existem muitos turistas, e as ilhas que os turistas mais gostam são: Sal, Boavista e Santiago, devido as suas condições naturais.

Aluno: A7

Turismo é a descoberta de novos lugares dentro ou fora do país.

Também quando os turistas vem para Cabo Verde, eles vão deixar muito dinheiro.

As ilhas que os turistas gostam mais em Cabo Verde são: Sal, Boa Vista e Maio.

Em Cabo Verde os turistas encontram muitos vestígios de culturas famosas que são bonitos e atractivos.

Quando os turistas vem para Cabo Verde, eles gostam de encontrar bons transporte hotel etc...

Eles gostam de Cabo Verde porque o clima de Cabo Verde é moderada.

Os lugares atrativos para eles são: belas paisagens, climas amenos que permitem descanso e prática de alguns actividades desportivos. Nos últimos anos, o turismo tem sido uma actividade muito importante para a economia de Cabo Verde.

Quando os turistas entram nos países deixam uma certa quantidade de divisas isto é, dinheiro em moeda estrangeiras. Em Cabo Verde há serviços que desenvolve campanhas para muitos turistas.

Escola: B - TRÁS-OS MONTES (7 textos).

Aluna: B1

Eu gosto que haja o turismo no Tarrafal.

O turismo é uma actividade muito importante.

As condições necessarias para o turismo são: bom hospital, grandes restaurantes, praias do mar etc.

Os turistas gostam de paisagem bonitas, batuque funaná, morna e também gostam de objetos de barros.

Eu conheço muitos turistas.

Eles venham para Cabo Verde para descobrirem novos lugares e descansar a cabeça.

O turismo desenvolve o país.

Aluna: B2

Eu entendo que turismo é uma actividade que permite o desenvolvimento de um país.

Para um bom turismo é preciso: bons hotéis, paisagens bonitas, bons médicos, muitos meios de transportes, etc.

Os turistas gostam da minha localidade porque á centro de arte e ofícios, e algumas zonas como Fazenda.

Eu gosto do turismo da minha localidade porque á pessoas que fazem louças, balaios, panos de terra, e também á uma igreja muito velha e antiga que é o património do Tarrafal.

Os turistas gostam de danças, batuque, morna, coladeiras de Cabo Verde.

Aluna: B3

O turismo é a descoberta de novos lugares dentro ou fora do país.

Eles são muitos importante para a vida dos Cabo Verdianos.

As vantagens, do turismo em Cabo Verde são: Belas paisagens, desportos náuticos terras estranhas, hotéis etc...

As infresteturas são importantes para desenvolvimento do turismo em Cabo Verde.

Na minha localidade á montanha que também atrai muitos turistas essa montanha dá-mos o nome de monte graciosa.

Os turistas costuma vir á minha zona eles gostam de crianças.

Em Cabo Verde deve fazer muitas actividades que trazem turistas, ex: batuque, desportos, etc.

Aluno: B4

Em Cabo Verde o turismo esta em bons condições á hotéis praia do mar, carros hospitais etc.

Turismo é uma actividade economica de um país.

Os turistas gostam de trás-os-Montes porque á louças de barros, balaies e um centro de arte.

Há um monte graciosa que vem muitos turistas tirar fotos e passar pela televisão

Os turistas trocam moedas em Cabo Verde que desenvolve o turismo.
Eu gosto de turismo no meu país.

Aluna: B5

O Turismo é importante no meu país.
As condições necessárias para o turismo são: belas paisagens, bons hotéis, hospitais, praia domar, etc...
Os turistas não gostam de lugares sujos. Eles gostam de lugares bem fino.
O centro artísticos é muito importante para o desenvolvimento do turismo.
Na minha zona existem pessoas que fazem objectos de barro que os turistas gostas.
Os turistas gostam de batuque, funaná, morna etc.
Com bom turismo os turistas vem para Cabo Verde descansar a cabeça.
A zona de Fazenda de trás-os-Montes é um lugar turisticos.

Aluno: B6

Turismo é uma actividade economica que permite o desenvolvimento de uma região.
Os turistas viajam para conhecer outros lugares.
Para o desenvolvimento do turismo é preciso infraesturas: bons hotéis, hospitais, caminhos, praia de mar etc.
Eu gosto do turismo em Cabo Verde.
É preciso meios de transportes para os turistas passear nas suas férias em Cabo Verde.
Os turistas gostan de Trás-os-Montes.
O turismo em Cabo Verde precisa de muitas moedas estrangeiras.
Os turistas nas viagens procuram lugares atractivos.

Aluno: B7

O Turismo é uma actividade economica.
Eu gosto do Turismo em Cabo Verde.
O Turismo tem uma grande importancia em Cabo Verde.
Para Fazer Turistas Cabo Verde precisa de condições necessarias: bons hotéis, belas paisagens, meios de Transportes cómula etc.
Turista tambem gostam de conhecer coisas antigas, como por exemplo campo de concentração, igreja antiga de Tras-os-Montes.
Turista vem para conhecer alguns lugares verde.
Eles gostam de Fazenda de Trás-os-Montes.
O presidente da Camara Municipal de Tarrafal tem que fazer coisas para desenvolver o turismo.

Escola: C - ACHADA TENDA (7 textos).

Aluna: C1

O turismo é a descoberta de nossos lugares dento ou fora do do pais que as pessoas por deversos motivos.
O turismo em Cabo Verde tem Vindo a desenvolver bastante devido aos atrativos turisticos que o país tem tais como: belas praias do mar, muitos dias do sol, e belas paisagens.
Em outros países o turismo representa uma grande fonte de receitas assim como o nosso país hoje.
O turismo actualmente é o movimento de população que ganhou muita importância devido à facilidade dos meios de transportes.

Turistas são pessoas que viajam por desporto náuticos conhecer novos hábitos e costumes.

O turismo tem sido muito importante para a economia de Cabo Verde. A infra mais importantes para o desenvolvimento do turismo são: os transportes (áerios e rodoviários)- os hotéis, restaurantes. etc:

O turismo é uma actividade económica que tem como objectivo conhecer ou descobrir novos lugares.

As vantagens do turismo são; Comércio, Emprego-trocas de cultura.

E as desvantagem do turismo são: - poluição, ruídos, trânsito. etc:

Eu gosto muito do turismo, porque é uma actividade de extrema importância para o desenvolvimento do meu país.

Aluna: C2

O turismo é essencialmente a descoberta de novos lugares dentro ou fora do país que as pessoas procuram por diversos motivos.

O turismo em Cabo Verde tem vindo a desenvolver bastante devido aos atrativos turísticos que o país tem tais como: belas praias do mar, muitos dias de sol.

Já países em que o turismo representa uma grande fonte de receitas como por exemplo: A Grécia, o México etc.

as turistas procuram os lugares com mais atrativos tais como belas paisagens, belas praias do mar, lugares que permitem lazer e descanso e prática para desportos nauticos.

Ele é outro movimento de população de actualmente que ganhou muita importância por causa dos transportes de hoje.

Estas deslocação são devidas forma de ocupar os tempos de férias.

O turismo só se poderá desenvolver quando se criarem as condições e as infra-estruturas indispensáveis.

Os nossos habitantes devem organizar grandes acontecimentos que reúnem pessoas de várias nacionalidades com finalidade intuito de atrair mais turistas para o país.

Os principais mercados turísticos de Cabo Verde são. Portugal, França, Holanda, Alemanha.

Cabo Verde é um país turístico porque é quente tem belas praias do mar altas montanhas muitos artesanato etc.

O turismo em qualquer país representa vantagens que são: Entrada de dinheiro no país troca de cultura aumento do emprego etc.

Em 1993 estiveram 26 427 pessoas nas unidades hoteleiras de Cabo Verde.

Eu gosto do turismo porque desenvolve o meu país e traz muita vantagem também para o país.

Aluna: C3

O turismo é uma actividade que tem como objectivo conhecer ou descobrir novos lugares.

Em outros países o turismo representa uma grande fonte de receitas assim como o nosso país hoje.

O turismo desenvolve onde há fortes atrativos turísticos.

Ele é um outro movimento de população que actualmente ganhou muita importância devido ao desenvolvimento de meios de transporte com mais facilidade e rapidez.

Cabo Verde é um país de desenvolvimento do turismo por causa de vários atrativos turísticos como por exemplo: belas praias do mar, belas paisagens, há muitos dias de sol, práticas de desportos náuticos, etc.

O turismo é uma actividade económica que hoje traz grande valor para Cabo Verde.

O turismo traz algumas vantagens que são: trocas de cultura, mais emprego, desenvolvimento do comércio, etc.

E traz também algumas desvantagens que são: poluição, ruídos problemas de trânsito, etc.

Os caboverdianos devem organizar grandes acontecimentos que reúnem diversas pessoas de várias nacionalidades com objectivo de atrair mais turistas para o país.

O turismo começou a tomar grande volume em muitas regiões do mundo depois da 2ª Guerra Mundial.

Os principais mercados turísticos de Cabo Verde são Portugal, França, Holanda Alemanha.

Em 1993, estiveram 26 427 pessoas nas unidades hoteleiras de Cabo Verde.

Eu gosto do turismo porque tem muita importância, para o nosso país e faz com que o dinheiro entra no país.

Aluno: C4

O turismo uma actividade que tem como objectivos a descoberta de novos lugares dentro ou fora do país por diversos motivos.

Ele é o outro movimento de população que actualmente ganhou muita importância demográfica, devido ao desenvolvimento de muitos meios de transporte que temos hoje.

O nosso país é um país turístico.

O turismo representa uma grande fonte de receitas por qualquer país.

O turismo em Cabo Verde tem vindo a desenvolver bastante devido aos atractivos turísticos que o país tem tais como: belas praias do mar, muitos dias do sol, belas paisagens, prática de desportos náuticos, grande hotéis, e.t.c.

O turismo é uma actividade económica que passou a ter grande valor em Cabo Verde.

Principalmente nas épocas que correspondem a períodos de férias, os movimentos da população aumentam.

O turismo desenvolve onde há atractivos turísticos fortes.

O turismo traz algumas vantagens que são: desenvolvimento do comércio, trocas de cultura, mais emprego, e.t.c.

Ele traz algumas desvantagem que são: poluição, problemas de trânsito, ruídos, e.t.c.

O Nosso país deve organizar grandes acontecimentos que reúnem diversas nacionalidades com finalidade de atrair mais turistas para o país.

Os principais mercados turísticos de cabo Verde são: Portugal, França Holanda Alemanha.

Em 1993 estiveram 26 427 pessoas nas unidades hoteleiras de Cabo Verde.

O turismo só se poderá desenvolver quando se criarem as condições e as infra-estruturas indispensáveis.

O desenvolvimento do turismo é importante para a economia de Cabo Verde, porque cada turista que entra no país deixa uma certa quantia em divisas, isto é, dinheiro em moeda estrangeira.

O turismo procuram as suas viagem, em lugares que permite lazer, descanso, e.t.c.

O turismo começou a tomar grande alterações de muitas regiões do mundo depois da 2.ª guerra mundial.

Eu gosto do turismo porque tem muita importância, para o nosso país, e faz com que o dinheiro entra no país.

Aluna: C5

O turismo é descoberta de novos lugares dentro ou fora do país que as pessoas procuram por diversas razões.

No verão e no inverno encontramos mais turistas porque verão é tempo de férias o inverno no estrangeiro é muito frio cexemplo: A) isso que eles deslocam para um país mais quente por exempla: a África

O turismo é o outro movimento de população que atualmente ganhou muita importância devido à rapidez dos meios de transporte que temos hoje.

Cabo Verde é um país turístico porque é quente tem belas praias do mar, altas « montanhas, artesanato, etc.

Os turistas preferem as terras estranhas as desertas as florestas, os lugares onde se encontram importantes vestígios de cultura famosa, os lugares com clima que permitem actividades desportivas específicas esquinas altas montanhas, belas, etc.

O turismo em qualquer país representa vantagem que são: Entrada do dinheiro no país, troca de cultura aumento de emprego.etc. Tem também algumas desvantagem que são: poluição, ruído, problema de trânsito, etc.

O turismo só se poderá (desenvolver) desenvolver quando se criarem as condições e as infra-estruturas indispensáveis.

Os principais mercados turísticos de Cabo Verde são Portugal- França- Holanda – Alemanha.

Em 1993 estiveram 26 427 pessoas nas unidades hoteleiras de Cabo Verde.

Eu gosto do turismo porque ele faz com que o meu país desenvolva.

Aluno. C6

O turismo consiste na descoberta de novos lugares dentro ou fora de país por diversos motivos.

Os turistas procuram os lugares com mais atractivos turísticos tais como: Belas paisagens, belas praias do mar, lugares que permitem descanso e lazer, lugares que tem prática para o desportos náuticos, lugares com muitos artesanato vestígios, etc.

Ele tem grande lucro em qualquer país por exemplo: entrada de grande quantidade de dinheiro para esse país, etc.

O turismo (teve) recentemente teve mais impacto devido a facilidade e a rapidez que permite os turistas deslocarem em curtos espaço de tempo mesmo para lugares distantes.

O crescimento do turismo é importante para de C. V. porque quando cada turista sai deixa quantia de dinheiro com diversas moedas estrangeiras.

O turismo em C.V. recentemente passou a ser uma actividade de grande importância (para) devido a muitos dias de sol e outros atractivos turísticos.

Os principais mercados turístico de Cabo Verde são: Portugal, França, Holanda, Alemanha.

Ele só poderá desenvolver quando (q) criarem as condições e as infra-estruturas indispensáveis.

Os hotéis as infra-estruturas são indispensáveis ao desenvolvimento do turismo.

Eu gosto da circulação de pessoas ou turismo porque permitem que muito dinheiro entre no país.

Aluno: C7

O turismo é a descoberta de novos lugares dentro ou fora de país por diversos motivos.

Ele recentemente ganhou muita importância devido a rapidez dos meios de transportes.

Os turistas viajam para lugares de fortes atractivos turísticos para gozarem as suas férias no descanso o lazer.

Em alguns países a turismo apresenta uma grande receita de vida.

O turismo faz com que a vida de alguns países desenvolvem cada vez mais.

Como a Grécia, o Egipto, o México o turismo apresentou uma grande receita para os seus povos.

Eles procuram lugares de belas paisagens para passarem as suas férias.

O turismo começou a tomar um grande volume muitas regiões do mundo depois da 2ª Guerra Mundial.

Nos tempos de férias os seus movimentos aumentam para vários países com destino turísticos.

O turismo tem vantagens que são: desenvolvimento do comércio, trocas de culturas, mais empregos, etc.

As desvantagens do turismo são: poluição, ruídos, problemas de trânsito, etc.

O nosso país deve organizar grandes acontecimentos que reúnem diversas pessoas de várias nacionalidades com o intuito de atrair mais turistas para o país.

Escola: D - Central da Vila (13 textos).

Aluna: D1

Como nós sabemos o turismo desenvolve qualquer país por isso que o turismo é uma actividade económica que consiste na descoberta de novos lugares e costumes. para que o turismo desenvolve é preciso algumas coisas é preciso de ter bom hotel, aeroporto, restaurante, portos, estradas, segurança nacional, guias turísticas, ambiente limpo, e muito mais.

Para que país seja turística é preciso alguns atractivos turísticos como por exemplo belas praias do mar que permite a prática do desporto náutico, clima favorável, belas paisagens, lugares históricos etc.

Também para que turismo desenvolve os governos devem tomar algumas medidas com a população devem combater forte (delinquência) delinquência e violência porque os turistas não vão para lugares que as pessoas fazem actos. E quando os turistas entram num país há melhorias, há mais entrada de divisas, desenvolve o comércio, há mais postos de emprego e isso desenvolve o país que acolhem os turistas

Nós em Cabo Verde devemos (isto) devemos receber os turistas de braços abertos por nós sabemos que Cabo Verde é um país de importação por isso nós não devemos maltratar os turistas para que há mais entrada de divisas para que C. Verde desenvolve e ficar um país de exportação.

Aluna: D2

O turismo é uma actividade económica com muita importância para todos os países no mundo inteiro, também consiste nas viagens de recreio.

Em Cabo Verde há algumas ilhas com grande potencial turístico. Para tornar o nosso país bem preparado para acolher os turistas temos de ter:

- segurança nacional;
- bom acolhimento;
- guias turísticos;
- bons portos e aeroportos, etc

Se todos os habitantes do nosso país verem como o Cabo Verde tem um grande potencial turístico tenhamos melhores condições de vida.

Ajuda-nos, porque com o turismo há o desenvolvimento no comércio, há entrada de divisas, há muitos empregos.

Para que Cabo Verde seja turístico nós os habitantes é que devemos contribuir e o estado também.

Por exemplo aqui em Cidade do Tarrafal temos uma bela praia, um lugar estórico que é o Campo de Concentração, uma bela montanha com a forma de um grande elefante, isto é que atrai os turistas.

Então os atractivos turísticos são:

- lindas paisagens;
- belas praias;
- lugares estóricos;
- hotéis de grandes potências;
- água, energia, etc.

Para isso temos de combater “piratas” que tomam alguma coisa dos turistas que vai empobrecer o turismo. Temos o turismo de montanha, de praias, de campo, etc.

Devemos apoiar para o desenvolvimento do turismo em todos os países e principalmente em Cabo Verde.

Aluna: D3

O turismo é uma actividade económica que consiste nas viagens de recreio. Para que haja o turismo de qualidade há de ter:

- lugares de vestígios culturais;
- belas praias do mar;
- ambiente agradável com sol durante todo o ano;
- diferentes lugares com descanso e lazer;
- bons hotéis e restaurantes;
- grandes portos e aeroportos;

Em Cabo Verde existem alguns atractivos turísticos.

Também de acordo com os meus conhecimentos, com o desenvolvimento do turismo há:

- mais entrada de divisas no país de acolhimento;
- há construções de portos, aeroportos, restaurantes, hotéis e muitos outros;

Também estudei algumas vantagens e desvantagens. As vantagens do turismo são:

- entrada de divisas, que servem nas construções de novas infraestruturas;
- com essas divisas mais crianças vão para a escola;
- há mais saúde

As desvantagens do turismo também são:

- há mais entrada de droga
- há mais violências etc...

Algumas condições para que haja o desenvolvimento do turismo:

- boas estradas;
- ambiente que representa uma paisagem única
- pessoas que sabem falar muitas línguas ou idiomas

Quando os turistas vêm para Cabo Verde as pessoas não devem atacá-los.

Aluna: D4

Como nós sabemos, o turismo é uma actividade económica que consiste em viagens de recreio para a descoberta de novos lugares dentro ou fora do país. O turismo principalmente em Cabo Verde, é muito importante porque desenvolve o país e o comércio.

Os turistas quando visitam Cabo Verde, em primeiro lugar eles vão ver a praia do mar se está em condições para poderem ficar mais confortável. Em Cabo-Verde tem que ter muitas condições para que os turistas sintam mais motivados. exs:

- tem que bons hotéis;
- bons restaurantes;

- estradas em condições quando quiserem passear de um lugar para outro;
- meios de transportes confortáveis;
- portos e aeroportos etc.

No turismo tem qui ter algumas vantagens como por exemplo:

- Os turistas quando voltam para os seus países de origem vão deixar divisas (dinheiro) para o desenvolvimento do país para que os estados ajudarem as pessoas carenciadas, na alimentação, no vestuário, nos materiais escolares para os filhos etc
- A mensagem que eu vou deixar é que os turistas não gostam de lugares com violência por isso é que devemos aconselhar os jovens para não causar violência.

Aluna: D5

É uma das actividades economicas mais importantes do mundo que consiste em viagens de recreio dentro ou fora do país. As pessoas praticam o turismo por deverças causas: para conhecerem lugares novos, descansar, conhecerem novas culturas, etc. Cabo Verde é visitado pelos turistas por deverças causas como por exs: conhecer praias, lugares com paisagens belas e estranhas, conher a cultura, pelo clima agradável durante todo ano, etc.

Com o desenvolvimento desta actividade trará muitas vantagens para o nosso país com: a entrada divisas, desenvolvimento dos meios de transporte, do comercio, diminuição do desemprego, a um aumento na economia geral do país. Para o seu desenvolvimento o governo têm de apostar em algumas medidas: combater o vandalismo, fazer o saneamento das cidades, investir em hotéis, restaurantes, estradas com melhores condições e aeroportos.

Aluno: D6

O turismo é uma actividade económica que consiste em viagens de recreio.

O turismo permite para o desenvolvimento do comércio ajuda na construção de estradas e abitações e para que devemo receber lhes bem devemos ter bons hotéis Boas praias do mar belas paisagens com ambiente limpo e saudável devemos ter tudo isso para que atraem os turistas e em Cabo Verde ha varios tipos de turismo dos desportos.

O turismo também contribui para o desenvolvimento de Camaras Municipais, aeroportos, portos com o turismo ha mais hotéis a estrada vai ser da melhor forma e se a estrada é melhor a mais meios de transportes.

Em Cabo Verde ha vestigios históricos como:

- Campo de Concentração;
- A Cidade Velha etc.

Os turistas também vêm para Cabo Verde para aprenderem novas línguas, novas tecnicas de trabalho, novos lugares, usos e costumes deferentes e mais coisas ainda. Eu acho que para que vêm mais turistas para cabo Verde o governo deve combater delincuencias (roubar matar).

Aluna: D7

Eu penso que o turismo é uma actividade economica que consiste nas viagens de recreio. Os turistas viajam para descobrirem novas descobertas, novos lugares e tambem outros paises.

- Cabo Verde têm varios atrativos turisticos esses são belas prais, lindas paisagens, clima favoravel, para conhecerem os vistigios de antigamente etc
- As condições que se devem criar para que os turistas veem para Cabo Verde são: bons hotéis, bons restaurantes, sigurança nacional, bons meios de transportes, e também que Cabo Verde tem que ter gias turisticos para aconpanharem os turistas para os hotéis e tambem para levarlhe para passearem.

Os governos devem lutar para que não haja delinquências juvenis. Deve contribuir para a limpeza da Cidade para onde os turistas vão.

Também a Câmara Municipal de cada Cidade para onde os turistas vão, devem colocar a população no trabalho para que os lugares fiquem limpos para os turistas sintam-se à vontade. E também para viajarem sempre para esse país.

Aluna: D8

É uma das actividades económicas que consiste em viagens de recreio dentro ou fora de um país.

Quando um turista visita um certo país tem que encontrar: belas paisagens com ambientes limpos, lugares desconhecidos onde podem encontrar vestígios culturais importantes, lindas praias onde que permitem a prática de desportos na água, climas que permitem o descanso e lazer, etc.

O turismo em muitas causas é uma actividade muito importante porque traz muitas vantagens para Cabo Verde como: há muita entrada de divisas, desenvolve os meios de transporte, de infraestruturas como portos, aeroportos, estradas, hotéis, etc, desenvolve o comércio, aumento de postos de trabalho, desenvolvimento do país em geral

O nosso país é pobre, mas tem uma beleza total e por isso os turistas visitam muito Cabo Verde e por tudo isso eles ajudam no desenvolvimento do país geral. Mas também, devemos contribuir para que não haja assaltos, delinquência juvenil, porque os turistas não visitam lugares assim.

Aluna: D9

No mundo as pessoas deslocam muito de um país para o outro ou de uma região para outra. Por isso damos o nome de turismo.

O turismo é uma actividade económica que consiste nas viagens de recreio. Existe vários tipos de turismo: turismo das praias, das montanhas de cultura etc. Para o seu desenvolvimento há muitos atractivos e muitas condições. O turismo tem muitas vantagens para Cabo Verde porque ajuda no desenvolvimento do país.

Ela permite-nos a descoberta de novas terras, novas línguas, novos costumes, etc. Como o caso de Cabo Verde existe muitas ilhas que oferecem muitos atractivos turísticos e lugares de vestígios culturais muito importantes e como estes vestígios atraem muito os turistas devemos conservá-los.

Se queremos o melhor para o nosso país não devemos amarrar as mãos, mas sim lutar que haja menos violência, crise de prostituição e menos consumo de álcool e drogas e muito mais. Eu quero o melhor para o meu país e como da minha ilha, vou lutar até o fim que haja menos violência.

Aluna. D10

O turismo é uma actividade económica que consiste em viagens de recreio.

O turismo é muito importante para o desenvolvimento de Cabo Verde. porque os turistas quando viajam para um país ou seja entram num país entram divisas que ajuda no desenvolvimento do comércio e na criação de empregos.

Para o turismo se desenvolver precisamos de :

- segurança nacional;
- bons hotéis;
- bons restaurantes;
- prestação de serviços de saúde, etc.

Aqui em Cabo Verde temos muitos atractivos turísticos:

- boas praias que podem praticar desportos náuticos.
- belas paisagens;
- ambiente saudável e limpo;

- centros culturais, etc.

Também temos lugares que representam a história cabo-verdiana como por exemplo:

- Campo de Concentração;

- Cidade Velha, etc.

Cabo Verde é um país de turismo.

Os turistas eles gostam de lugares que têm muita cultura como por exemplo Cabo Verde e muitos outros.

Eles gostam de ver coisas novas que nunca viram na vida.

Por exemplo um lugar verde cheio de plantas que não conhecem.

Eles também gostam de lugares que têm muita história, e vestígios históricos.

Quando eles viajam para outro país conhecem outras línguas, usos e costumes diferentes.

Eu acho o que o governo tem de fazer mais para que os turistas possam fazer o turismo em Cabo Verde.

Por exemplo:

- Combater a delinquência, etc.

Porque os turistas não gostam de países que têm violência

Para mim o turismo é mesmo importante não só para Cabo Verde, mas também para os outros países.

Aluno: D11

O turismo é uma atividade econômica que consiste em férias que deixa divisas no país de acolhimento.

Os turistas eles são pessoas que vão a algum lugar para passar férias.

Eles têm um lugar de preferência / atrativo turísticos.

Exs: belas praias, lugares onde ninguém tem idú, lindas paisagens, sítio onde pode-se praticar vários desportos, onde se encontra vestígios antigos.

As coisas que o ministério do turismo câmara municipal tem de fazer, são: bons hotéis, bons aeroportos meios de transportes de qualidade, estradas bem organizadas, limpeza das ruas, mercados em condições de venda.

O turismo muitas vantagens, por exs: deixa divisas nos países acolhimento à mais comércio de produtos então à trocas de produtos. E à também desvantagens: três drogas, mais delinquência.

Aluna: D12

Como sabemos, no dia-a-dia as pessoas querem conhecer, viajar e descobrir novos costumes, culturas, etc. Essa viagem para satisfazerem as suas curiosidades damos o nome de turismo.

O turismo é uma atividade económica que consiste nas viagens de recreio.

Em Cabo Verde temos uma quantidade numerosa de turistas. Todos eles gostam de viajar para lugares sensacionais, ou seja, viajam para lugares que não há guerras, que não há fome, isto é, lugares mais desenvolvidos com paisagens maravilhosas etc.

Convém, há vários tipos de turismo: turismo de montanhas, turismo culturais, turismo desportivos, etc. para receber bem os turistas o país precisa de ter algumas condições ou alguns atrativos:

- Em primeiro lugar o país precisa ter bons portos e aeroportos para viajarem com facilidade;

- precisa ter guias turísticos para acompanharem os turistas, mas, tem que ser formados nessas áreas ;

- em relação de segurança, há que haver polícias para garantir segurança;

- precisa ter bons cidadãos para manterem praias limpas e uma sociedade zelosa.

O turismo por ser uma atividade económica deixa muitas vantagens para esse país:

- há entrada de divisas para, os governos e as câmaras dididam às construções de estradas; hospitais; hotéis; restaurantes;
- há desenvolvimento nos desportos náuticos; na criação de empregos; etc.

Cabo Verde por ser um país com paisagem, montanhas, e boas praias recebe muitos turistas.

Os principais mercados turísticos devem ser mais desenvolvidos. Por isso, os políticos devem evistir não só no desenvolvimento das infraestruturas mas também na educação dos cidadãos.

Aluna: D13

Turismo é uma actividade económica que consiste nas viagens de recreio, para conhecer novas terras. Os atractivos turísticos são: belas prais do mar, para fazer desportos náuticos, paisagens lindas e maravilhosas e ambiente saudável, lugares históricos. E as condições para o turismo são: ter bons portos e aeroportos, ter uma boa estrada para que turistas possam andar nos meios de transportes, ter bons hotéis restaurantes, ter segurança e entre outros.

Há vários tipos de turismo, e são: turismo de praia, turismo de desporto, turismo de montanha e turismo cultural.

No caso de Cabo Verde há muitos atractivos turísticos e devemos aproveitar. Temos belas praias do mar, grandes montanhas, paisagens maravilhosas, ambiente agradável e o sol durante todo o ano, lugares historicos. Nós também devemos tratar bem os turistas. O governo deve apostar no turismo porque o turismo trás muito desenvolvimento no país. A importância do turismo são:

- há entrada de mais devisas no país
- há desenvolvimento no comércio de artesanato;

Por isso, deve ter mais segurança no país porque o turismo tem muitas vantagens.

Escola: E - Chão Bom (7 textos).

Aluno: E1

O turismo é uma actividade económico muito importante para Cabo Verde.

Hoje Cabo Verde é um dos países muito procurado pelos turistas porque cada ilha tem característica diferentes que permitem conhecer gentes boas e lugares fantásticos.

A nossa morabeza e a nossa cultura faz com que Cabo Verde seja um destino seguro para os turistas.

É necessário a formação e a capacitação para o desenvolvimento do turismo em cabo Verde.

O turismo gera emprego e traz oportunidades de negócio.

Mas tambem traz prostituição, doenças etc...

Em Tarrafal há condições para o desenvolvimento do turismo.

- Há belas paisagens;
- lugares belos como trás os montes-os-montes Principal e um campo de concentração que tem uma grande história para o mundo.

Aluna: E2

O turismo é uma actividade muito importante para a economia de Cabo Verde. em Cabo Verde há belas praias, sol durante todo o ano, gente simpática e boa faz com que os turistas sintam em casa.

As infratruturas que ficam a ganhar com o turismo são: restaurantes, hotéis e os meios de transportes. O desenvolvimento do turismo é muito importante para a economia de Cabo Verde. os turistas preferem passar as suas férias nas ilhas de: Fogo, sal, Boa Vista, S. Vicente, S. Antão.

O turismo traz grande benefício para o nosso país:

- Entrada de moeda estrangeira;

- Gera emprego;

- Ficam a conhecer os nossos hábitos e costumes;

Tode trazer coisas prejudiciais para o nosso país como a prostituição.

O nosso concelho tem grande potencialidade para o desenvolvimento do turismo, mais necessário um grande esforço e também ter dinheiro para investir nesse ramo.

Aluna: E3

O turismo é uma actividade económica muito importante para o desenvolvimento de um país.

Os turistas procuram lugares que tenham:

- belas praias.

- belas paisagens.

- Clima do sol durante todo o ano

Quando vêm a Cabo Verde procuram conhecer as histórias do passado e as nossas tradições.

As ilhas preferidas pelos turistas para passar suas férias são: Fogo, Santiago, Boa Vista, Santo Antão, São Vicente e Sal.

As infra-estruturas que lucram com o turismo são:

- os hotéis;

- os restaurantes;

- os transportes aéreos e rodoviários.

Ficamos a saber hábitos e os costumes deles e eles os nossos.

Deixam uma certa quantia de dinheiro em moeda estrangeira.

Os turistas vêm a Cabo Verde muitas vezes para procurar oportunidades de negócios e também de serem bem recebidos.

Não se devia pensar só somente no turismo internacional, mas também no turismo interno.

É necessário investir no interno para que os cabo-verdianos possam conhecer as ilhas de Cabo Verde e valorizá-las.

Aluna: E4

O turismo é uma actividade económica muito importante para Cabo Verde.

Os turistas têm uma razão forte para visitar o nosso arquipélago.

Essas razões são: a nossa boa música, a comida, o clima a morabeza dos crioulos, belas praias e uma óptima condições para o desporto nauticas.

O turismo em C. Verde tem sido muito importante porque gera emprego, deixa uma certa quantia em divisas estrangeiras.

Os serviços de turismo têm desenvolvidos campanhas para atrair mais turistas para C. Verde.

O nosso concelho tem uma óptima condições para o desenvolvimento do turismo, mas é necessário ter bons hotéis, guias turísticos bons restaurantes, enfim pessoas capacitadas.

Aluna: E5

O turismo é uma actividade económica de grande importância para Cabo Verde.

Cabo Verde está voltada para o turismo internacional.

Oferece um clima favorável durante todo o ano para a realização dos desportos nauticas. Cada ilha apresenta actividades diferentes que pode gerar muita receita e muito emprego.

É necessário um grande esforço para haver um turismo de qualidade.

Aluna: E6

O turismo é uma actividade económica de grande importância para Cabo Verde. Traz grande benefício para o nosso país. Ficam a conhecer a nossa cultura, hábitos e costumes.

Para o turismo desenvolver precisa de boas pessoas para saber falar línguas estrangeiras, saber cozinhar, servir a mesa, saber fazer a cama. Cada ilha tem a sua beleza única que merece ser visitada. Daí que aconselho para fazer estudo e saber que tipo de turismo deve ser implementado em cada ilha ou em cada concelho.

Aluna: E7

O turismo é uma actividade muito importante para a economia de Cabo Verde. Os turistas escolhem Cabo Verde para passar as suas férias porque Cabo Verde tem belas praias, belas paisagens, sol durante todo o ano. Os serviços de turismo têm desenvolvido campanhas para atrair grande quantidade de turistas em Cabo Verde. Em Cabo Verde as ilhas que os turistas gostam de passar as suas férias são: Sal, Boa Vista, Santiago e Santo Antão...

As infraestruturas que ficam a ganhar com os turistas são: hotéis, restaurantes, meios de transportes. O turismo traz emprego para o nosso país ou seja oportunidade de negócios. É necessário haver mudança de mentalidade para que possa haver não só turismo internacional mas, também o turismo interno.